



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
Y SUPERIOR
DIRECCIÓN DE FORMACIÓN Y SUPERACIÓN
PROFESIONAL DE DOCENTES
DEPARTAMENTO DE UNIDADES DE UPN
UNIDAD UPN 281-VICTORIA**



TESIS

TALLER LITERARIO DE REESCRITURA DE CUENTOS PARA FAVORECER LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

JAVIER EFRAÍN DIMAS



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
Y SUPERIOR
DIRECCIÓN DE FORMACIÓN Y SUPERACIÓN
PROFESIONAL DE DOCENTES
DEPARTAMENTO DE UNIDADES DE UPN
UNIDAD UPN 281-VICTORIA



TESIS

**TALLER LITERARIO DE REESCRITURA DE CUENTOS
PARA FAVORECER LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS
ESCRITOS**

Que para obtener el Grado de Maestro en Educación Básica

P R E S E N T A

JAVIER EFRAÍN DIMAS

DICTAMEN DE TESIS PARA LA OBTENCIÓN DE GRADO

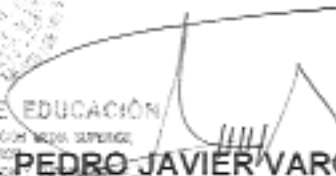
Cd. Victoria, Tam., a 24 de junio del 2016

C.
JAVIER EFRAÍN DIMAS
P R E S E N T E.-

En mi calidad de Presidente del Comité de Posgrado e Investigación de esta Unidad y como resultado del análisis a su trabajo intitulado: Taller literario de reescritura de cuentos para favorecer la producción de textos escritos; opción: **Tesis**, a propuesta del tutor el C. DRA. ALMA MA. DEL AMPARO SALINAS QUINTANILLA, manifiesto a Usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen para la obtención del Grado de Maestro de Educación Básica.

ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR
DIRECCIÓN DE FORMACIÓN Y SUPERACIÓN PROFESIONAL DE LOS DOCENTES
SUBDIRECCIÓN DE FORMACIÓN DOCENTE
DEPARTAMENTO DE UNIDADES DE UPN
Unidad 281
Cd. Victoria, Tam.

PROFR. PEDRO JAVIER VARGAS GARCIA
PRESIDENTE DEL COMITÉ DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN

Agradecimientos

Principalmente, a Dios:

Porque creo firmemente en sus promesas y porque confío en que me acompaña siempre a donde quiera que voy. Además, porque seguro estoy que el objetivo alcanzado no ha sido con mis fuerzas, sino por la gracia que he recibido de parte de él.

De manera muy especial, a mi familia:

Por su incondicional apoyo, a mi esposa Verónica Edith; a mis hijos, Nallely Edith, Ricardo Javier y Verónica Jazmín. Ellos han sido mi inspiración y mi motivación permanente; les agradezco infinitamente su comprensión y sus palabras de aliento en los momentos en los cuales las fuerzas faltaban.

A la Doctora Amparo Salinas, mi asesora de Tesis:

Siempre le estaré profundamente agradecido por el hecho de haberme brindado todo su apoyo, compartiendo abiertamente sus conocimientos al guiarme en el difícil proceso que culminó con la presentación de este trabajo. Mi admiración y mi reconocimiento a su profesionalismo y a su calidad humana.

A la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 281:

Agradezco sinceramente a su director, Mtro. Pedro Javier Vargas García. Así mismo, a los asesores que tomaron parte en el desarrollo de los cursos de esta maestría.

Gracias a todos. Dios los Bendiga.

Resumen

El presente estudio se desarrolló en una escuela urbana de organización completa del nivel de Educación Primaria, de la modalidad de tiempo completo en la que participaron alumnos de tercer grado. Tuvo como principal objetivo favorecer la producción de textos escritos. Desde un enfoque cualitativo, se utilizó el estudio de caso como estrategia de indagación. Para la recopilación de los datos se utilizaron como técnicas la observación y la encuesta, apoyadas con los instrumentos, videoregistros y entrevista. Las teorías que sustentaron el estudio fueron desde un enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela. El proceso de la investigación se desarrolló mediante las fases: Pre activa; en ella se delimitó la problemática que evidenciaban los alumnos al redactar las ideas de manera escrita. Interactiva; correspondió básicamente a la aplicación de una estrategia didáctica denominada Taller literario de reescritura de cuentos, desarrollándose en tres secuencias didácticas de dos horas cada una. Post activa; en esta fase la información analizada e interpretada permitió reconocer la importancia del proceso en el que los alumnos fueron guiados y asesorados para la elaboración de sus textos escritos; reflexionando sobre el tipo de texto trabajado y sus características, argumentando y organizando ideas, participando activa y críticamente, lo que permitió una mejoría notable en sus producciones finales. De esa manera, se pudo concluir que la estrategia implementada ayudó a resolver la problemática planteada al seguir un proceso de planificación, escrituración, revisión o valoración y reescritura final de los textos de los alumnos.

Palabras clave: escritura, taller, texto, reescritura.

Tabla de contenido

Capítulo 1. Introducción.....	6
Antecedentes	6
Definición y justificación del problema	10
Propósito.....	15
Capítulo 2. Revisión de la literatura.....	16
El papel del docente en la mediación de los aprendizajes para la producción de textos escritos.	16
El proceso de aprendizaje de la escritura y la producción de textos escritos.....	26
El taller como estrategia didáctica	32
Capítulo 3. Metodología.....	36
Enfoque cualitativo.....	36
Estrategia de indagación.....	37
Procedimiento metodológico	40
Fase preactiva.....	41
Fase interactiva.....	43
Fase postactiva.....	48
Sujetos participantes	49
Técnicas e instrumentos para la recogida de los datos	50
La observación.....	51
Registro de observación.....	51
Rúbrica.	52
La encuesta.	52

Entrevista en profundidad.	53
Técnicas para el análisis de la información.....	54
Cuestiones éticas de la investigación	61
Capítulo 4. Resultados	63
Planificación de la escritura de textos.....	63
Conceptualización de la escritura de textos.	63
Estrategias para favorecer la planificación de textos.	65
Características y componentes del texto denominado, cuento.	67
Escrituración de textos.....	71
Generación de ideas.	72
Organización de las ideas.	76
Revisión o valoración de textos escritos	81
Autoevaluación de textos escritos.....	82
Coevaluación de textos escritos.....	86
Reescritura de textos	88
Producción de textos en equipo.	88
Integración: oralidad, lectura y escritura.	90
Conclusiones	96
Referencias	101
Apéndices.....	107
Apéndice A. Plan de Acción: Tercer Grado.....	108
Apéndice B. Formato para registrar las observaciones de las videograbaciones (video-registro).....	116

Apéndice C. Rúbrica para evaluar las producciones de texto de los alumnos.	117
Apéndice D. Guía y registro de entrevista.....	118

Índice de figuras

Figura 1: Escasa producción escrita.....	72
Figura 2: Escrituración de borrador	78
Figura 3: Reescritura de textos.....	92

Capítulo 1. Introducción

En el presente capítulo se describen algunas investigaciones relacionadas con la producción de textos escritos, mismas que representaron un aporte importante al estudio realizado. De igual manera se resumen los argumentos planteados tanto por organismos internacionales como por las dependencias federales en torno a las necesidades básicas y las herramientas esenciales para el aprendizaje. Por último, se presenta la definición y justificación de la problemática que se investigó, así como el propósito planteado.

Antecedentes

En años recientes la investigación relacionada con la producción de textos escritos ha sido abordada desde diversas perspectivas teóricas; sin duda, en todos ellos subyace el enfoque cognitivo dado que la escritura se desarrolla a través de procesos y actividades de esta naturaleza. Entre estos modelos, sobresale la producción textual de Flower y Hayes (1981) cuyos autores realizaron grabaciones, en las que se les pidió a los sujetos verbalizar lo que pasaba por su mente, en el momento de escribir un texto. El modelo de Van Dijk y Kintch (1983) en el que señalaron que el proceso de producción se inicia a partir de la elaboración de una representación global, que posee el sujeto, en la que se da cierta información con una intención comunicativa. El modelo de Bereiter y Scardamalia (1987) resaltó que la producción escrita se da a través de las representaciones que poseen los sujetos sobre la temática abordada. Representaciones que se asocian con la memoria a largo plazo y a través del proceso de pensar-decir o pensar-escribir se va estructurando el texto.

Por su parte, el modelo de Hayes (1996) en el que se integran elementos

cognitivos como emoción y memoria con aspectos del entorno social y físico. Considerando a éste como un estudio más integrador.

Desde esta perspectiva, se han realizado investigaciones que analizan la producción de textos escritos desde posturas teóricas asociadas con la sociolingüística, la sociología cognitiva y psicolingüística, considerando que:

- (a) el contexto se crea a través de la escritura.
- (b) en la enseñanza del proceso de composición interactúan diferentes contextos.
- (c) la escritura de un texto es un proceso situado, que depende de cada situación comunicativa (Lacon de Lucía y Ortega de Hocevar, 2003, p.32).

En ese sentido, en el estudio de las producciones escritas se asume un modelo socio cognitivo, toda vez que el proceso de composición es influenciado por las situaciones comunicativas que se dan en un determinado contexto.

Sin embargo, es común que las instrucciones para la producción escrita, centren su atención en ejercicios que solo se realizan por obligación; generalmente son actividades que no despiertan el interés y la motivación del alumno.

En referencia a lo anterior, Ferreiro (como se citó en Barragán Santos, 2013) identificó que las prácticas convencionales:

llevan, sin embargo, a que la expresión escrita se confunda con la posibilidad de repetir fórmulas estereotipadas, a que se practique una escritura fuera de contexto, sin ninguna función comunicativa real. Esta expresión escrita es tan pobre y tan desafortunada que incluso quienes llegan a la universidad presentan serias deficiencias (p. 91).

Lerner (2001) estableció el desafío de orientar las acciones hacia la formación de escritores, conscientes de la pertinencia e importancia de emitir cierto tipo de mensaje en el marco de determinado tipo de situación social. El reto es lograr que los niños manejen con eficacia los diferentes escritos que circulan en la sociedad y cuya utilización es necesaria o enriquecedora para la vida personal, laboral y académica; promoviendo el descubrimiento y la utilización de la escritura como instrumento de reflexión sobre el propio pensamiento, como recurso insustituible para organizar y reorganizar el propio conocimiento, en lugar de mantener a los alumnos en la creencia de que la escritura es solo un medio para reproducir pasivamente o para resumir –pero sin reinterpretar el pensamiento de otros.

Guzmán y Rojas-Drummond (2012) en investigación realizada sobre el fortalecimiento de habilidades de composición de textos informativos (hti) en alumnos de primaria, cuya muestra incluyó 120 niños de sexto grado de dos escuelas públicas, de los cuales 60 del plantel 1 conformaron el grupo experimental y participaron en el programa (hti) y 60 del plantel 2 integraron el grupo control y continuaron sus clases regulares. Se aplicó el instrumento de composición textual (ict) en sus versiones individual y grupal al inicio y al final del ciclo escolar. Encontraron que los alumnos del grupo experimental quienes participaron en diversas actividades de escritura colaborativa, a diferencia de los del grupo control, se fueron apropiando de forma individual y autorregulada de habilidades para escribir textos coherentes, informativos y organizados.

La investigación que se describe en este artículo se sustenta en una perspectiva sociocultural para conceptualizar procesos de aprendizaje y

desarrollo, incluyendo la lectura y la escritura. Desde este enfoque, el desarrollo cognitivo es visto como un proceso cultural, en donde los conocimientos y significados son co-construidos en interacción y compartidos en comunidades de práctica como la escuela. En estas prácticas socioculturales, el lenguaje desempeña un papel central como mediador de la actividad tanto en un plano psicológico como social.

Por lo que, investigaciones como las de Guzmány Rojas-Drummond (2012), Tovar, Ortega, Camero, Alezones, Frantzis y García (2005), Calderón y Rodríguez (2011) pudieron anticipar que existen elementos importantes para fortalecer la mediación de los aprendizajes en torno al desarrollo de competencias para la efectividad de la producción escrita. En este sentido, “es posible y conveniente, asumir el desafío de promover el descubrimiento y la utilización de la escritura como instrumento de reflexión sobre el propio pensamiento, como recurso insustituible para organizar y reorganizar el propio conocimiento” (Lerner, 2001, p. 42).

Sin embargo, Barragán (2013) respecto a la necesidad de transformar la pedagogía de la escritura, señaló ésta como un proceso recursivo que implica al menos tres etapas; planeación, construcción de borradores y revisión, en ellas se plantea la necesidad de que los docentes se esmeren para que sus prácticas pedagógicas apunten a los procesos de producción escrita y no sólo a los resultados. Es decir, no sólo al texto final, sino también a los borradores, las notas, las lecturas de borradores, la búsqueda de información y la planificación, con la finalidad de construir significados. Construir la significación –aspecto de suma relevancia– sólo es posible cuando la escritura tiene sentido para los alumnos.

Recientemente se han incrementado los estudios relacionados con el tema de la producción escrita en los que se destaca la importancia de revertir las inercias de prácticas convencionales al abordar la escritura; generalmente alejada del interés del alumno y desvinculada de su realidad. Coincidentemente, estos estudios promueven la necesidad de asumir la mediación docente desde una perspectiva integradora de elementos cognitivos y aspectos del contexto, en el proceso de composición escrita, el cual posibilite en el alumno el desarrollo del pensamiento crítico y creativo.

Definición y justificación del problema

Desde estas perspectivas se hace necesario seguir realizando investigación sobre la producción de textos escritos, dado que en las prácticas docentes cotidianas, las actividades de escritura centran su atención en instrucciones que deben seguirse por obligación, desvinculadas del interés y motivación de los alumnos. Dichas situaciones son mecánicas, enfocándose en la motricidad del trazo de letras, de la extensión o presentación de los escritos; es decir, en reglas gramaticales y aspectos formales de la escritura, representando un proceso difícil para el alumno que en la mayoría de los casos lo conducen a la frustración y al desánimo por participar en las actividades de escritura. Este tipo de prácticas en donde subyacen concepciones y prejuicios acerca de cómo se aprende y que generalmente han marcado las prácticas tradicionales de la expresión escrita; requieren ser transformadas en procesos de mediación que permitan el desarrollo de estrategias y habilidades cognitivas en los alumnos, que les ayuden en la generación de ideas, la revisión y la reelaboración, que conduzcan a la coherencia, cohesión y originalidad de las producciones escritas

de los alumnos.

En la Conferencia Mundial sobre educación para todos de 1990, se estableció como prioridad el desarrollo de las necesidades educativas básicas de los alumnos para el aprendizaje, las cuales comprenden “tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (tales como lectura y escritura, aritmética, resolución de problemas), como los contenidos básicos mismos del aprendizaje (conocimientos, aptitudes, valores y actitudes)” (Secretaría de Educación Pública, 2009, p.59).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha reiterado, en las últimas décadas, en establecer que la única forma de satisfacer las demandas en materia de educación para el siglo XXI es que todas las personas aprendan a aprender. Plantea de manera integrada, una serie de elementos de transformación, como son las competencias que movilizan y dirigen todos los componentes hacia la consecución de objetivos concretos. En este sentido, “competencia consistirá en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales” (Zabala & Arnau 2007,p.2).

Para atender estas políticas públicas y los lineamientos expresados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) relacionados con una visión ampliada de la educación y su plan de acción, sirvieron de guía al Gobierno Federal, en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, así como en el Programa Sectorial de Educación del mismo periodo, para consolidar la conformación de la Educación Básica en un proceso de formación

integral que promueve todos los aspectos del desarrollo. Para dar puntual cumplimiento, se estableció el compromiso de unir esfuerzos en una política pública integral cuyo principal objetivo sería: “Eleva la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (Secretaría de Educación Pública, 2009, p.2).

De igual manera, con el Acuerdo de la Alianza por la Calidad de la Educación 2008, se signaron entre muchos compromisos el de reformar los enfoques, asignaturas y contenidos de la Educación Básica; finalmente se determinó articular el Sistema Nacional de Evaluación y se propuso que fueran evaluados todos los actores del proceso educativo, en la búsqueda de elevar la calidad de la educación para que ésta sea capaz de responder oportunamente a las transformaciones, necesidades y aspiraciones de la sociedad en su conjunto. Desde esta perspectiva, la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), dio inicio con el nivel de educación preescolar en 2004, continuando con la educación secundaria, en 2006 y posteriormente entre 2009 y 2011 se aplicó, gradualmente, en el nivel de educación primaria. En el año 2010, con el Acuerdo 592 que establece la articulación de los primeros tres niveles educativos que conforman la Educación Básica; de esta manera, se conforma el trayecto formativo organizado en el plan y los programas de estudios correspondientes; congruentes con el modelo de educación basado en competencias (Secretaría de Educación Pública, 2010).

El enfoque de educación por competencias representa la nueva exigencia para los docentes, lo que obliga a asumir una actitud distinta a la que

tradicionalmente se refleja a la hora de generar aprendizajes con los alumnos. Una actitud crítica para estar a tono y ser competentes ante las nuevas exigencias de la sociedad.

Las nuevas exigencias de la sociedad, en este mundo cada día más competitivo, demandan que las competencias para la vida como la lectura y la escritura, sean promovidas y perfeccionadas en los alumnos con toda responsabilidad, en virtud de que son herramientas fundamentales para la adquisición del conocimiento general. De esta manera, el problema que se propone para su investigación e intervención, amerita su tratamiento, en razón a que es importante lograr que los alumnos transiten del nivel literal de su escrituración, al desarrollo de competencias que les permitan resaltar los aspectos fundamentales de los textos y les sirvan para producir sus propios escritos. De ahí que resulta necesario propiciar ambientes de aprendizaje que posibiliten el desarrollo de competencias, en este sentido, “La escuela primaria es el espacio en el que de manera formal y dirigida, los alumnos habrán de iniciar su reflexión sobre las características y funciones de la lengua oral y de la lengua escrita” (Secretaría de Educación Pública, 2011a, p.16).

El reto está asociado al hecho de ofrecer a los alumnos mayores oportunidades con las que se cuenta, con el fin de que alcancen los aprendizajes esperados. Respecto a esas oportunidades, “la apropiación de las prácticas sociales del lenguaje requiere de una serie de experiencias individuales y colectivas que involucren diferentes modos de leer, interpretar y analizar los textos” (Secretaría de Educación Pública, 2011a, p. 15).

Al favorecer, la competencia específica de producción de textos escritos

en alumnos de tercer grado de educación primaria, se buscó cumplir con uno de los propósitos específicos de español, el cual establece que los alumnos “participen en la producción original de diversos tipos de textos escritos. Identifiquen, analicen y disfruten textos de diversos géneros literarios” (Secretaría de Educación Pública, 2011a, p.16).

Además, el tema de estudio de esta investigación, se ubicó en el desarrollo de la competencia específica siguiente:

Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas. Comprende el conocimiento de las características y el significado de los textos, atendiendo su tipo, contexto en el que se emplean y destinatario al que se dirigen. También se refiere al empleo de las diferentes modalidades de lectura, en función del propósito del texto, las características del mismo y las particularidades del lector, para lograr una construcción de significado, así como a la construcción de textos escritos que consideren el contexto, el destinatario y los propósitos que busca, empleando estrategias de producción diversas (Secretaría de Educación Pública, 2011a, p.24).

De esta manera, la investigación que se realizó representa un referente didáctico para apoyar la labor docente en su misión de mediar adecuadamente los aprendizajes de los alumnos, principalmente aquellos que impactan de manera general en cualquier ámbito de la vida y del conocimiento como lo es el que sean competentes al momento de expresar por escrito lo que desean comunicar.

Su especial relevancia cobra sentido en razón a que mediante la estrategia didáctica del taller literario de re escritura de cuentos, los alumnos, reflexionan

sobre las características de los textos, aprenden los procesos previos a la escritura y de esta manera, se apropian de competencias que les permiten plasmar sus ideas por escrito de manera más desarrollada. Así, se realizó una intervención para favorecer el desarrollo de competencias en la producción de textos escritos en alumnos de tercer grado de educación básica, por su trascendencia en el conocimiento general merece ser promovido de manera más efectiva, en virtud de que la escritura, constituye una herramienta para comunicarse y para aprender.

Ante estos retos cabe preguntarse: ¿Qué dificultades presentan los alumnos de tercer grado de Educación Primaria, en la producción de trabajos escritos? ¿Cuál es el proceso de planificación que utilizan los alumnos y el docente en la producción de trabajos escritos? ¿Cuáles son los procesos de escrituración que realizan docente y alumnos de tercer grado de Educación Primaria en la producción de textos escritos? ¿Cuáles son los criterios utilizados por el docente y los alumnos de tercer grado de Educación Primaria para la revisión, valoración e seguimiento de las producciones escritas? ¿Cómo el taller literario de reescritura de cuentos, favorece el desarrollo de la producción de textos escritos?

Propósito

El propósito de este estudio de caso fue describir, interpretar y dar seguimiento a la aplicación del taller literario de reescritura de cuentos como estrategia didáctica para favorecer la producción de textos escritos en alumnos de educación primaria. Para ello se conceptualizó el taller literario como el espacio para la composición y producción textual a partir de las características de los cuentos o las narraciones.

Capítulo 2. Revisión de la literatura

En este apartado se describe la revisión teórica que sustenta esta investigación y que permitió comprender el proceso que es necesario seguir para la producción escrita. De acuerdo a los planteamientos de Creswell (2009) es importante que el investigador lleve a cabo una revisión de la literatura con el propósito de “determinar si el tema de estudio es importante y proporciona una percepción de las formas en las cuales el investigador puede limitar el alcance a una necesidad o área de investigación” (p.30).

La teoría que se presenta para contrastar las explicaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura y en específico de la producción de textos, se organizó a través de los siguientes temas de estudio: (a) el papel del docente en la mediación de los aprendizajes para la producción de textos escritos, (b) el proceso de aprendizaje de la escritura y la producción de textos escritos, (c) el taller como estrategia didáctica, (d) tipos de taller.

El papel del docente en la mediación de los aprendizajes para la producción de textos escritos.

En la búsqueda por consolidar los anhelos de la actual RIEB y teniendo en cuenta que es una tarea que involucra a varios actores, la acción del docente sigue siendo el motor principal para satisfacer en el alumno la necesidad de desarrollar competencias para la vida que, además de conocimientos y habilidades, se apropien de actitudes y valores que les permitan enfrentar con éxito los retos que se les presenten. Es por eso que a pesar de lo que se pueda argumentar en cuanto a los resultados educativos, es de entenderse que la vocación y la ética profesional en la generalidad de los docentes, les impulsa a servir con profesionalismo en la

mejora de la calidad educativa. Así, el docente debe atender con mayor certeza y efectividad la solución de las problemáticas que se le presenten.

Ante este reto, la función mediadora del docente es fundamental a la hora de propiciar el aprendizaje significativo de los alumnos, por lo que es preciso considerar que “la mediación puede ser entendida como el conjunto de instrumentos de carácter cognitivo, físico, instrumental que hacen posible que la actividad cognitiva se desarrolle y logre las metas propuestas” (Alzate, Arbelaiz, Mendoza y Romero, 2003, p.2).

El proceso de mediación en el aula es una dinámica en la que el docente guía al alumno apoyándose en diversos recursos como los planes y programas de estudio, los libros de texto, el uso de las TIC entre otros; empleando diversas estrategias para orientarlo en el análisis e interpretación de la información, que a la vez le permita reconfigurar su propio conocimiento, generar nuevas ideas y apropiarse de nuevos saberes. Esto último, es un proceso de regulación intrínseca que evidencia la acción cognitiva del alumno; es decir es un proceso de internalización del conocimiento donde la mediación del docente es de carácter cognitivo puesto que propicia que las relaciones externas incidan en las representaciones internas del alumno.

Al respecto, Alzate, et al. (2003) señalaron que:

Los saberes no pueden tener y tomar sentido para el alumno sino con la condición de ser sucesivamente apreciados por él en *exterioridad* (la relación del saber es la que permite comprender a los otros y el mundo) y en *interioridad* (la relación con el saber es lo que permite comprenderse al mundo) (p. 9).

Bajo este orden de ideas, el docente juega un rol simultáneo como mediador pedagógico y didáctico, en ese sentido, es una acción que requiere de un docente que aborde sus prácticas de manera integral, asociando la disciplina pedagógica y la didáctica.

De acuerdo con Alzate et al. (2003)

La mediación es entonces pedagógico-didáctica porque ella recurre simultáneamente a las dimensiones psicopedagógicas (la relación con el o los alumnos) y a las dimensiones didácticas (la relación con el saber o los saberes). Esta mediación es el fundamento de los procesos de objetivación, las dos mediaciones se interpelan, interactúan. Es por esta interacción que se construye el sentido de la acción cognitiva del sujeto. Así definida esta mediación se caracteriza por la introducción, por parte del docente, de las condiciones más propicias para activar en el alumno el proceso de mediación cognitiva (p.4).

Por ésta razón, la mediación de los aprendizajes parte de la consideración de que aprender es un proceso personal en donde cada alumno desarrolla sus aprendizajes, dependiendo de ciertos aspectos: sus necesidades, su estado de ánimo, su motivación, lo cual, necesariamente remite la atención en primera instancia a los comportamientos e interacciones de los involucrados en el aprendizaje, para que así puedan plantearse los métodos y estrategias didácticas más propicias para que el alumno aprenda. En consecuencia, el docente al llevar a cabo la acción mediadora habrá de considerar que los alumnos aprenden de diferentes maneras, guiados en la mayoría de las veces por las circunstancias de los contextos en los que interactúan. Así, al asumir el reto de innovar sus prácticas

para ser competente, estará consciente que las formas de enseñanza convencionales no son suficientes, es preciso percibir situaciones que no son visibles y que inciden o determinan el aprendizaje de los alumnos, como sus estilos de aprendizaje, sus necesidades e intereses.

Al respecto, Pantoja, Duque y Correa (2013) establecieron que de acuerdo a la literatura sobre los modelos de estilos de aprendizaje,

Éstos pueden identificarse porque proponen que se puede alcanzar una mayor efectividad en el aprendizaje mediante la vía de la experimentación y el descubrimiento, percibiendo la información a través de los sentidos o mediante las interacciones que se dan en el entorno. Así mismo, los buenos resultados dependerán fundamentalmente de los métodos que se utilicen para abordar los contenidos pedagógicos y los procesos de pensamiento relacionados con elementos como la comprensión, la síntesis y el análisis(p.99).

En definitiva, el docente se sitúa ante el desafío de desarrollar habilidades que le permitan apropiarse de herramientas didácticas innovadoras para ser competente en la mediación de los aprendizajes.

En ese sentido, Lozano (2011) señaló que: “cuando un profesor ofrece a sus alumnos tareas que requieren ciertas acciones (concretas abstractas, particulares o generales, por citar algunos casos), los estudiantes tienen la posibilidad de ver más opciones, en lugar de hacer las cosas de una misma manera” (p.22).

Considerando que, la educación hoy en día plantea un proceso de formación integral orientado al desarrollo de actitudes, prácticas y valores en todas

las áreas del conocimiento, con la finalidad de formar un alumno activo y competente, crítico y creativo, capaz de responder con seguridad a los retos que se le presenten; las áreas de oportunidad para la tarea docente, deberán enfocarse necesariamente a un cambio de actitud para encauzar positivamente el aprovechamiento de los recursos, así mismo, al reto de ofrecer a los alumnos mejores oportunidades y ambientes de aprendizaje, que faciliten el logro de los propósitos educativos. En éste sentido, “la escuela es el lugar privilegiado para la mediación y la socialización de la persona. La escuela debe ofrecer oportunidades de desarrollo de todas las formas de inteligencia de la persona y potenciar a cada educando según sus capacidades” (Tébar, 2013, p. 4).

Bajo este panorama, los ambientes de aprendizaje mediarán la actuación docente, por lo que es preciso generar ambientes adecuados para desarrollar en el alumno su pensamiento crítico y creativo. Para lograrlo, será fundamental comprender cómo aprende el que aprende, planificar el aprendizaje, trabajar en colaboración para potenciar el saber hacer y el saber conocer.

Por lo tanto, resulta crucial reflexionar sobre las prácticas en la mediación de los aprendizajes; procurando actuaciones docentes mayormente comprometidas con el desafío de lograr la transferencia y movilización de todos los saberes para que los alumnos puedan ser competentes ante las dificultades presentes y futuras de su contexto. Es así, que el principal desafío para el docente, ha sido formar a las nuevas generaciones a partir del desarrollo de las competencias para la vida como las de aprender a pensar y aprender a aprender, situación que lo obliga a actualizar sus conocimientos y estrategias didácticas que le permitan ser competente al articular y adecuar los contenidos educativos;

considerando las necesidades de los alumnos para su integración al contexto.

Al reflexionar sobre lo que ocurría con los estudiantes respecto a las estrategias didácticas utilizadas, se tuvo la posibilidad de detectar los campos de éxito, así como también las debilidades que requieran ser atendidas y que representaron la oportunidad para generar prácticas educativas motivadoras congruentes con esas necesidades.

Al respecto, Ee y Moore (como se citó en Moral Santaella, 2008) señalaron que

El profesor necesita conocer las motivaciones del alumno para comprender lo que le mueve a actuar y así poderle ayudar en la autorregulación de su aprendizaje, pues la autorregulación en el aprendizaje implica una motivación y una cognición personalizada, individual y única (p.8).

Además, la ética profesional, así como una actitud propositiva del docente, han sido determinantes al innovar estrategias motivacionales para que los diferentes tipos de contenidos educativos pudieran ser promovidos adecuadamente, mediante mejores oportunidades de aprendizaje que a su vez, han favorecido el desarrollo de las competencias de los alumnos. Por tanto, el docente que toma conciencia de su labor y se propone alcanzar resultados importantes de aprendizaje en los educandos a su cargo, reconoce en primera instancia que el aprendizaje no es solo para los alumnos; es a la vez una oportunidad para actualizar las estrategias didácticas en la búsqueda de una educación de calidad.

Al asumir el compromiso de mejorar las prácticas educativas, se puso de manifiesto una actitud crítica para reconocer lo que ya no funcionaba y buscar

mejores alternativas que permitieran abordar con mayor certeza el proceso integral de la educación. “Una reflexión crítica sobre la práctica lleva a un pensamiento de alto orden en forma de capacidad para ejercer juicios y crear diseños en presencia de contextos limitadores e impredecibles” (MoralSantaella, 2008, p.3).

El anterior marco de referencias, esencialmente implica transformar las prácticas tradicionales que aún prevalecen en algunos salones de clases.

En ese sentido Frola y Velásquez (2011) señalaron lo siguiente:

Cambiar no es sencillo en ningún ámbito ni en cualquier circunstancia y que ese cambio parta de la modificación de creencias es aún una tarea más ardua que por lo mismo no es posible emprender de la noche a la mañana y esperar resultados inmediatos, pero hacerlo es un imperativo que debe tener como principio buscar que los docentes construyan las competencias necesarias para desarrollar su labor con niveles de desempeño altos que impacten sobre todo el aprendizaje de los alumnos pues esa es la finalidad del trabajo que hace el maestro (p.68).

Así, en el quehacer cotidiano del docente, en la mediación que realice, en los ambientes de aprendizaje que se generen para desarrollar competencias, habrá de plantear situaciones que lleven a poner en juego esos conocimientos habilidades y actitudes.

Tradicionalmente la concepción sobre cómo se construye el conocimiento se caracteriza por la transmisión de conocimientos. Sin embargo, con el ánimo de entender cómo se genera la actividad cognitiva en el alumno y poder desarrollar una mediación más eficaz de los aprendizajes, resulta de suma importancia

considerar que las teorías del aprendizaje ayudan a entender cómo el alumno aprende y se desarrolla; posteriormente se podrán diseñar las estrategias más adecuadas para lograr que ese alumno aprenda y se desarrolle.

Al respecto, Delval (2012) estableció que:

Si queremos explicar cómo se forman los conocimientos tenemos que examinar las transformaciones que tienen lugar en el interior del sujeto cuando éste forma un conocimiento nuevo y también la interacción entre la realidad con la que se enfrenta el sujeto y cómo éste la concibe (p.4).

De acuerdo a lo anterior, las teorías del aprendizaje, proporcionan elementos para comprender las etapas previas al conocimiento por las que atraviesa el niño, de tal manera que es preciso partir del reconocimiento de que es en su capacidad cognitiva donde está el punto de partida para la función mediadora del docente. En ese sentido, “la teoría constructivista puede ayudar a entender por qué los sujetos no entienden algunas cosas o las entienden de manera diferente a como intentamos enseñárselas” (Delval, 2012, p.8).

Partiendo de los argumentos que definen algunas de estas teorías, se puede establecer que es posible aprender a aprender y/o enseñar a pensar como lo establecen los teóricos cognitivistas.

Derivado de estos, las propuestas constructivistas, según lo establecido por Hernández (2008) definió a la relación motivación aprendizaje como:

Procesos indisociables y mutuamente determinados, especialmente cuando se despliega en todas sus posibilidades la actividad constructiva de los alumnos, puesto que ésta puede conducir a potenciar y ser potenciada por condiciones motivacionales de naturaleza intrínseca (motivación

intrínseca) o determinadas por el 'querer aprender' (p.70).

De esta manera, las áreas de oportunidad para la función mediadora del aprendizaje, radica en el sentido de ir más allá de lo establecido, adecuando saberes respecto al contexto, estimulando ambientes de aprendizaje para penetrar en los esquemas mentales de los alumnos y generar su desarrollo cognitivo, que posibilite la construcción de sus propios conocimientos. Así, “el profesor en todas las posturas constructivistas pasa a constituirse idealmente en un guía, facilitador o mediador de la actividad constructiva de los alumnos con mayor o menor índice de intervención” (Hernández, 2008, p. 71).

Lo anterior, obliga al docente también a aprender a aprender, para que desarrolle la capacidad de apropiarse de las estrategias y recursos más adecuados que le permitan actuar con profesionalismo en la tarea de educar con calidad. El docente deberá apropiarse de teorías y formas de pensamiento que ayuden en la tarea de enseñar.

Morín (como se citó en Andrade, Cárdenas, Pachano, Pereira y Torres, 2002) argumentó, que

Resulta necesario contar con una teoría, un pensamiento transdisciplinario que se abra a los fenómenos complejos, que desarrolle una metodología interdisciplinaria...Una transformación de nuestro modo de pensar, percibir y valorar la realidad a consecuencia de un mundo globalizado que interconecta pensamientos y fenómenos, sucesos y procesos y donde los contextos físicos, biológicos, psicológicos, lingüísticos, sociales, económicos, ambientales son recíprocamente interdependientes (pp. 6-7).

Desde esta perspectiva se ha considerado a la tarea de enseñar como una

acción compleja; en la que el docente, debe asumir el desafío de superar la inercia de prácticas tradicionales, basadas en la transmisión de conocimientos, en las que el alumno asumía el rol de un ente pasivo, receptor de información y donde la acción protagónica del docente cobraba mayor relevancia. En la actualidad, el docente debe favorecer ambientes de aprendizaje en los que el alumno construya aprendizajes autónomos a través de estrategias didácticas que permitan la colaboración en la resolución de problemas propios del contexto en el que interactúa el alumno.

Al respecto, Hernández (2008) estableció que:

El foco de interés principal ya no está puesto en el arreglo 'de estímulos' o 'de los aspectos externos contingenciales' del escenario escolar ni en los materiales de instrucción o en las actividades del profesor –todos ellos importantes y necesarios en cuanto conforman un sistema complejo, por supuesto–, sino en el alumno o en los alumnos quienes a final de cuentas son los principales responsables del aprendizaje conseguido (p. 70).

Hoy en día, es urgente llevar a la práctica acciones motivadoras y socialmente relevantes para los alumnos, tal y como lo establecen los Programas de Estudio de Educación Primaria 2011. En ese sentido y en relación con el tema de investigación, uno de los propósitos centrales de la enseñanza de español es:

Desarrollar las competencias comunicativas y lectoras que permitan al estudiante expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones; dialogar y resolver los conflictos; formar un juicio crítico; generar ideas y estructurar el conocimiento; dar coherencia y cohesión al discurso; disfrutar el uso estético del lenguaje; y desarrollar la confianza y la autoestima en sí

mismo (Secretaría de Educación Pública, 2011a, p.247).

De acuerdo a ese propósito, el docente, al desarrollar su función mediadora del aprendizaje, habrá de orientar a los alumnos mediante las técnicas y estrategias más apropiadas para favorecer sus competencias, en este caso específico, las relacionadas al proceso de la producción textos.

Al enfrentar la tarea de enseñar a escribir, el docente deberá tener presente: cómo generar ideas, cómo cambiar frases, cómo organizar y entrelazar párrafos, cómo construir el sentido de acuerdo al tema seleccionado, el propósito y el destinatario potencial de su composición, igualmente, saber cuál es el género más apropiado a lo que se desea y/o necesita comunicar (Peña, 2001).

De esta manera, la escritura aparece como una práctica en todas las áreas del conocimiento. El docente al reconocer y abordar la necesidad de desarrollar la competencia de la producción de textos escritos, favorecerá la integración de conocimientos y con ello, la transversalidad del mismo.

El proceso de aprendizaje de la escritura y la producción de textos escritos

Los argumentos que a continuación se describen, han permitido reconocer a la escritura como todo un proceso que requiere de la planeación, realización y evaluación de una serie de actividades referentes a la coherencia, cohesión y organización de ideas para ser plasmadas en un texto. Lo anterior en la búsqueda por reflexionar sobre prácticas añejas que solo se limitan al dictado o a la consideración de aspectos relacionados a la presentación y formalidad de los escritos.

En ese sentido Cassany, Luna y Sanz (como se citó en Secretaría de Educación Pública, 2000) señalaron que existen prejuicios que tradicionalmente

han marcado las prácticas educativas para la expresión escrita, caracterizadas por prestar mayor importancia a las reglas gramaticales, a la formalidad del contenido, que a los aspectos de reflexión, coherencia y creatividad.

Se considera que en el acto de la comunicación, el lenguaje oral y el lenguaje escrito, son elementos que se complementan entre sí, la escritura no debería ser desarrollada a la sombra de la lectura como tradicionalmente se ha hecho. De esta manera, en un esfuerzo por mejorar dichas prácticas y favorecer la competencia de escritura en los alumnos, fue importante revisar algunos referentes teóricos sobre la manera en que la conciben.

Villalobos (como se citó en Barbosa y Peña, 2010) afirmó que:

Tanto los lectores como los escritores están comprometidos en procesos similares, durante los actos de comprensión y composición y afirman que si consideramos que el pensamiento y el lenguaje son inseparables y que ambos están conectados, entonces, no debería sorprendernos la idea de trabajar sobre la base de que la lectura y la escritura tienen la misma importancia en los procesos de pensamiento de las personas (p.54).

De esta manera, con el mismo interés con que se ha promovido la comprensión de lo que los alumnos han leído, se asumió la tarea de promover las distintas acciones de pensamiento que se requieren en el proceso de composición de sus escritos. La tarea docente estará comprometida en guiar a los alumnos en la planificación de los textos antes de comenzar a escribirlos, releer el texto y valorarlo para su corrección, considerando lo que se quiere decir, la adecuada secuencia de ideas, su coherencia; así como los aspectos de ortografía, caligrafía y de formalidad del escrito.

En ese sentido, Jáuregui (1998) desde una postura cognoscitiva, argumentó que “la escritura es un proceso complejo comunicativo, en cuanto a que se ha de considerar el ámbito cultural de la sociedad y las representaciones mentales, lo que exige la apropiación del código gráfico y del código lingüístico” (p.161). Desde esta postura, la producción escrita es un proceso que requiere la anticipación activa del escritor quien debe aplicar operaciones mentales muy complejas.

Caldera (2003) señaló que estas operaciones se relacionan con el planificar, redactar y revisar; y que:

Cada una de estas operaciones requiere que el que escribe tenga en cuenta diversos niveles textuales que involucran varios aspectos: propósito del escrito, posible lector, plan de acción de la tarea de escritura, contenido, características del tipo de texto, léxico adecuado, morfosintaxis normativa, cohesión, ortografía (p.363).

Por lo anterior, una vez que los alumnos han superado el proceso de adquisición de los códigos de la escritura, es preciso generar en ellos el acto de reflexión sobre lo que se escribe. En ese sentido, se requiere ir adentrándose poco a poco, dependiendo del nivel intelectual del educando, en actividades como la organización de ideas, coherencia y cohesión del texto.

Visto de esta manera, el acto de escribir es una herramienta que permite al que escribe, comunicar o dar a conocer sus percepciones. Al respecto, Cassany (1999) estableció que:

El acto de escribir se materializa a través de un proceso en el cual el redactor imagina a la audiencia, formula objetivos, desarrolla ideas, produce anotaciones, borradores y un texto elaborado, que corrige para

satisfacer las expectativas de la audiencia. A medida que el proceso se desarrolla, el redactor realiza cada una de esas tareas en cualquier momento. Podemos enseñar a los alumnos a escribir con más eficacia animándoles a aprovechar todo ese conjunto de actividades que comprende el acto de escritura, no solo poniendo énfasis en el producto final y en sus virtudes y debilidades (p.16).

La actividad en el aula entonces, está comprometida a guiar el proceso reflexivo de la escritura. El docente deberá animar a los alumnos para que compartan con sus compañeros lo que escriben y a la vez, expliquen sus impresiones personales sobre los textos producidos.

Así, la escritura se práctica teniendo sentido, atendiendo a un propósito que en ocasiones no queda cubierto con la expresión oral, se requiere plasmar con sentido esas expresiones.

Aprender a escribir transforma la mente del sujeto; el uso escritor tiene algunas propiedades que facilitan el desarrollo de nuevas capacidades intelectuales, tales como el análisis, el razonamiento lógico, la distinción entre datos e interpretación o la adquisición del metalenguaje (Cassany, 1999, p.47).

la composición como una acción dirigida a la consecución de objetivos retóricos, e identifica tres procesos básicos, la planificación, la traducción y la revisión, que incluyen otros subprocesos más específicos como la generación de ideas, la formulación de objetivos, la evaluación de producciones intermedias, etc. Aunque estas denominaciones remitan inevitablemente a la concepción secuencial de pre-escritura, escritura y

reescritura, el modelo se presenta como recursivo y no lineal, de manera que el orden de los procesos y su interacción es rico, variado e indeterminado (p. 47).

Es así, como diversos investigadores y pedagogos se han entregado a la tarea de transformar la pedagogía de la escritura, en la mayoría de los casos con el objetivo de trascender más allá de la alfabetización inicial o del aprendizaje centrado en el código, promoviendo un tratamiento equitativo para la escritura, similar al proceso que el alumno sigue para llegar a la comprensión de lo que lee.

En el contexto escolar se suele encarar la enseñanza inicial de la relación entre la oralidad y escritura en términos de las unidades mínimas: los sonidos, las letras, las sílabas, las palabras, que se ponen en correspondencia porque esos componentes se consideran los intermediarios obligados para aprender cómo funciona lo escrito. Por ello, durante el proceso de alfabetización inicial, se da mayor prioridad a la enseñanza centrada en el código. Esta prioridad da lugar a una progresión considerada natural, que en la literatura se proyecta sobre el proceso de aprendizaje: primero aprender el código (o el sistema de escritura) para luego aprender los textos (Sepúlveda, 2011, p.41).

Desde estas perspectivas, favorecer la producción textual implica sobre todo incorporar en las actividades diarias, estrategias encaminadas a vincular la actividad de lectura de textos, con la actividad de escritura de textos; atendiendo procesos lingüísticos y cognitivos similares como los que se han señalado, planificar, textualizar y revisar.

Con relación al tema, Tovar et al. (2005) realizaron investigación sobre el arte de crear escribiendo: la producción textual en niños de la primera etapa de

educación básica. Es un estudio de tipo cualitativo que persiguió conocer el proceso seguido por un grupo de niños de primero y segundo grado en la producción de textos narrativos: cuentos. Se recolectó información a través de documentos escritos, observación participante, entrevista no estructurada.

El análisis se realizó paralelamente a la recolección de los datos, ello fue base para organizar la propuesta pedagógica en el marco de un ambiente proclive para el aprendizaje de la escritura como proceso para construir significados. Se encontraron dos grandes categorías: (a) el conocimiento que poseen los niños acerca del cuento como género literario, y (b) los resultados obtenidos al analizar el primer borrador creado por los niños y las características del proceso de producción de cuentos: aspectos considerados por los niños al momento de producir sus textos, las dificultades encontradas, las soluciones ofrecidas y los avances logrados.

En conclusión, los niños lograron identificar y conocer la estructura básica del género literario cuento: inicio, conflicto, desenlace y final. Así mismo a utilizar un borrador como un instrumento para la producción escrita e incorporar la revisión como subproceso indispensable del proceso de escritura.

Calderón y Rodríguez (2011) en investigación de análisis de caso, sobre una propuesta metodológica para la producción escrita del cuento, como texto narrativo, en el tercer grado de educación primaria, concluyeron que es importante orientar los procesos de producción escrita, como factor indispensable en la formación de competencias comunicativas, teniendo en cuenta los planteamientos curriculares y la pedagogía utilizada por el docente para tal fin.

Al respecto, en el Plan y Programas de Estudio de Educación Primaria

2011, se establece que: “Al igual que leer, escribir supone un esfuerzo intelectual y un proceso amplio por lo que los avances en la producción de textos escritos estarán significativamente relacionados con las actividades didácticas que los docentes propongan a sus alumnos” (Secretaría de Educación Pública, 2011a,p. 36).

Además, el diseño curricular vigente en planes y programas de educación básica, respecto a las acciones para favorecer la producción de textos escritos, hacen énfasis en que el docente guiará al alumno en la reflexión sobre lo que desea comunicar y cómo hacerlo. Esto constituye un acto responsable sobre el proceso de composición del texto en el sentido de que implica tomar decisiones, afrontar dificultades, valorar y corregir.

El taller como estrategia didáctica

Comúnmente el taller puede ser considerado como un espacio en el que se promueve la participación de los sujetos en la construcción de algo. Betancourt, Guevara y Fuentes (2011) plantearon el taller a partir de diferentes posturas epistemológicas en las cuales el estudiante deberá promover la construcción de su propio conocimiento; integrando teoría y práctica al interactuar con el contexto donde se desenvuelve. De esta manera, el alumno pone en práctica sus habilidades intelectuales en situaciones emocionales que le permitirán el desarrollo de su formación integral; además, al participar en colectividad compartirá un proceso de acción y reflexión en la validación de la información de manera crítica y creativa que lo llevará a la transformación de su propio conocimiento. Desde la perspectiva didáctica, el taller es una estrategia que permite abordar el proceso educativo teniendo como base el trabajo en equipo.

Así, el docente organiza las actividades y conduce las interacciones de los alumnos a través del trabajo colaborativo, estimulando la aplicación de sus conocimientos previos, en nuevas situaciones de aprendizaje. “El taller es un modo de organizar la actividad que favorece la iniciativa de los participantes para buscar soluciones a los interrogantes planteados en los aprendizajes propuestos, estimulando el desarrollo de su creatividad” (Betancourt, Guevara y Fuentes, 2011,p.18).

Consecuentemente, el taller representa una estrategia didáctica apropiada para generar en el alumno su capacidad cognitiva al desarrollar habilidades superiores del pensamiento como pensar críticamente, comprender y explicar situaciones desde diversas áreas del saber y desde su contexto. Manejar información, innovar y crear en las distintas situaciones a las que se ha de enfrentar a lo largo de su vida.

Cardona (como se citó en Betancourt et al., 2011) señaló que:

El taller se constituye en una mediación metodológica que permite la reflexión sistemática de los acontecimientos que vienen ocurriendo y que se espera en un futuro ocurran, en una comunidad, institución o grupo, para cuyos miembros dichos acontecimientos se constituyen en problemas (p.2).

De esta manera, el taller permite mediar y organizar las actividades para la realización de las secuencias didácticas que resulten necesarias para desarrollar una estrategia didáctica.

Así, desde una postura pedagógica, el taller es el lugar donde se reflexiona la teoría y la práctica; el conocimiento y su pertinencia en la vida diaria. Es una manera de aprender haciendo; y de enseñar mediante el trabajo en colaboración.

Existen diversos tipos de taller, pero es importante considerar que se ajusten a la necesidad del tema investigado para su adecuación. En este caso, la producción de textos escritos.

En ese sentido Ander-Egg (como se citó en Betancourt et al., 2011) estableció dos tipos de taller en relación a sus objetivos:

- El taller para formar a un individuo como profesional o técnico y para que este adquiera los conocimientos necesarios en el momento de actuar en el campo técnico o profesional de su carrera.
- El taller enfocado para adquirir habilidades y destrezas técnicas y metodológicas que pueden ser o no aplicadas en disciplinas científicas, prácticas supervisadas o profesionales (p.22).

De acuerdo a los objetivos planteados por Ander-Egg, ambos tipos de taller son convenientes de adoptar, toda vez que por un lado favorecen al docente en el desarrollo de competencias laborales; además de promover en los alumnos el desarrollo de competencias para las distintas áreas del conocimiento.

Así mismo, Ander-Egg señaló que el taller puede cumplir con tres tipos de funciones, en cuanto a la docencia; refiriéndose al trabajo conjunto, al ser utilizado en la investigación para conocer la veracidad del proyecto que se trabajará y la función que habrá de cumplir. Por último, sobre la función del trabajo en la práctica, al elaborar un plan de trabajo que posibilite la adquisición de habilidades, destrezas y conocimientos en el desempeño profesional.

Cassany et al. (como se citó en Secretaría de Educación Pública, 2000) respecto a la adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria establecieron que: “Los objetivos didácticos del taller, son la práctica de

diversos procesos y subprocesos cognitivos que componen la composición de textos escritos. Si los textos producidos son cuentos, narraciones o poesías, el taller se llamará literario o de creación” (p. 147). En ese sentido, los textos literarios resultan ser de interés para el alumno, permitiendo que estén atentos e interesados en participar. Además, éste tipo de textos, como el cuento, despiertan la imaginación del alumno y facilitan la creatividad en la composición de sus propios escritos. Por lo que es importante que el docente considere ésta opción y pueda implementar estrategias que favorezcan el proceso que los alumnos realizan en la composición de sus producciones escritas.

Capítulo 3. Metodología

En este capítulo se describen los elementos que integran los procesos metodológicos en esta investigación: el enfoque cualitativo, desde la perspectiva del estudio de caso, que permitió el análisis a profundidad de la producción de textos escritos en alumnos del tercer grado de educación primaria. También se describen los sujetos participantes, los instrumentos utilizados y las técnicas de análisis de los datos, así como el procedimiento observado para el desarrollo de la actividad metodológica.

Enfoque cualitativo

Desde una postura interpretativa en la que se utilizaron técnicas y otros dispositivos para indagar y comprender los procesos seguidos para la producción de textos escritos, se ha utilizado un enfoque cualitativo para esta investigación. Éste tipo de estudio tiene una estructura fácil de abordar que permite a los participantes observar y describir las expresiones de las personas que participan, así como sus actitudes e implicaciones tanto en lo particular como en lo general.

Watson-Gegeo (como se citó en Pérez, 1994) señaló que la investigación cualitativa consiste en “descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables. Además, incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, tal y como son expresadas por ellos mismos” (p.46).

Aunado a esas características, se consideró importante orientar este trabajo a partir de la perspectiva filosófica del constructivismo social, el cual de acuerdo con Creswell (2009) al ser combinado con la teoría interpretativa, resulta como enfoque de la investigación cualitativa. Así, el estudio se realizó teniendo

como sustento dicha perspectiva, y sus principales argumentos fueron el constructivismo social, el investigador encuentra múltiples significados en la subjetividad de las cosas; mismos resultados que lo llevan a buscar en la complejidad de los diferentes puntos de vista, su sentido o interpretación. “Los investigadores reconocen que sus propios antecedentes dan forma a su interpretación y su propia posición en la investigación para conocer como su interpretación proviene de sus experiencias personales, culturales e históricas” (Creswell, 2009, p.15).

Bajo este enfoque filosófico, la investigación cualitativa permitió al investigador contrastar las interpretaciones con la teoría existente respecto al tema de estudio, y de esta manera argumentar la alternativa de solución propuesta, o como una de las posibles soluciones al problema, misma que representa una innovación frente a las formas tradicionales con que generalmente es promovido el desarrollo de la competencia para la producción de textos escritos.

Estrategia de indagación

Con base en los argumentos filosóficos del paradigma cualitativo, se consideró adecuado utilizar el estudio de caso para el diseño y el desarrollo de la investigación que se realizó.

Al respecto, Stake(1999) señaló que:

Estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. Buscamos el detalle de la interacción con sus contextos. El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes (p.11).

En ese sentido, el método de estudio de caso, representó una herramienta valiosa que permitió observar las interacciones de los participantes. Así mismo, recabar y analizar información de lo que sucedió respecto al tema de estudio; información que a la vez pudo ser contrastada con otras investigaciones.

De acuerdo con Stake (1999) el objetivo principal del estudio de caso es la comprensión de éste. Para elegir un caso como objeto de estudio, el autor plantea dos modalidades: (a) estudio intrínseco, cuando el interés por estudiar el caso surge de la curiosidad o necesidad de analizar determinados procedimientos; (b) estudio instrumental, cuando el estudio de caso, es un instrumento que tiene por finalidad comprender otra situación.

Para esta investigación el estudio de caso fue intrínseco, ya que surgió del interés del investigador, para comprender los procesos que desarrollaron los alumnos de tercer grado de educación primaria, en la producción de textos escritos a través de un taller literario.

Por otra parte, Pérez y Martínez (como se citó en Álvarez y San Fabián, 2012) señalaron que “el uso de tipologías será fundamental para ordenar y relacionar los registros que permitan observar los cambios e identificar su dirección a través del tiempo” (p.16). Estas tipologías pueden ser, descriptivas, interpretativas, teóricas, comparativas y críticas.

De acuerdo a esas modalidades, se pudo establecer que el trabajo investigativo que se realizó, adoptó los dos primeros modos. Descriptivo, porque se realizaron tareas de esta naturaleza, relacionadas con el contexto y con diversas situaciones vivenciadas en el caso. Así mismo, se adoptó la modalidad interpretativa, ya que una vez recuperada la información relacionada con el caso,

ésta fue analizada e interpretada desde diversas perspectivas teóricas.

Así mismo, Stake (1999) señaló que los estudios de caso pueden caracterizarse por ser holísticos, empíricos, interpretativos o empáticos; en ese sentido, en el estudio realizado sobresalen aspectos que corresponden a las características de un caso interpretativo, en el cual según el autor:

Los investigadores confían más en la intuición, con muchos criterios importantes sin especificar; los observadores de campo tratan de mantener despierta la atención para reconocer los acontecimientos relevantes para el problema; y sintoniza con la idea de que la investigación es una interacción del investigador y el sujeto (p.49).

Acorde con estos argumentos, el estudio de caso que se propuso fue de tipo descriptivo-interpretativo, por lo que representó la base para guiar el rol de las participaciones, tanto del investigador como de los alumnos en el proceso de la investigación. En ese sentido, “el investigador de casos reconoce y confirma significados nuevos. Quién investiga reconoce un problema, un conflicto, y lo estudia, confiando en poder relacionarlo mejor con cosas conocidas” (Stake, 1999, p.87).

Por tanto, pudo comprenderse que mediante la investigación cualitativa de casos, el investigador es generador de interpretaciones y de nuevas visiones, a través de las cuales se intentó que los involucrados en el problema comprendieran y asumieran nuevas maneras para mejorar la producción de textos escritos.

El procedimiento seguido en este caso, observó las fases recomendadas por Pérez y Martínez (como se citó por Álvarez y San Fabián, 2012) quienes plantearon las fases siguientes:

1.*Fase preactiva.* En ella se tienen en cuenta los fundamentos epistemológicos que enmarcan el problema o caso, los objetivos pretendidos, la información de que se dispone, los criterios de selección de los casos, las influencias del contexto donde se han desarrollado los estudios, los recursos y las técnicas que se han de necesitar y una temporalización aproximada.

2.*Fase interactiva.* Corresponde al trabajo de campo y a los procedimientos y desarrollo del estudio, utilizando diferentes técnicas cualitativas: toma de contacto y negociación que sirven para delimitar las perspectivas iniciales del investigador, las entrevistas, la observación y las evidencias documentales.

3.*Fase postactiva.* Se refiere a la elaboración del informe del estudio final en que se detallan las reflexiones críticas sobre el problema o caso estudiado (p. 15).

De esta manera, apegado a las recomendaciones que plantean cada una de las fases anteriormente descritas, y con la ayuda de algunas técnicas e instrumentos cualitativos previamente revisados y validados, se procedió a la implementación del estudio referido.

Procedimiento metodológico

Para llevar a cabo el diseño del estudio de caso planteado, el investigador estableció como guía las fases descritas anteriormente. Además, consideró importante para ese proceso, tener en cuenta las perspectivas filosóficas que subyacen a la problemática que se investigó; mismas que orientaron la recolección, el análisis y la interpretación de la información.

Fase preactiva.

Reconocer que la escritura es una herramienta fundamental para que las personas sean competentes hoy en día, donde los principales avances se han dado en el ámbito de la comunicación. Tener en claro que escribir es un recurso necesario, dado que no toda la comunicación puede darse de manera verbal, que es preciso plasmar las ideas en un escrito para que éstas perduren, trasciendan y alcancen el éxito en el proceso de adquisición del conocimiento; fueron los principales argumentos que brindaron seguridad al investigador para experimentar los primeros acercamientos con el contexto donde fue llevado a cabo el estudio.

Respecto al reconocimiento a la importancia de la escritura, Jurado (como se citó en Calderón, Rodríguez, 2011) hizo un interesante aporte sobre la influencia de ésta, en el proceso de comunicación del ser humano:

Por medio de la especulación oral no es posible el desarrollo de la academia y de la ciencia. La escritura ha de convertirse en práctica reguladora de la comunicación, pues solo así puede instaurarse la interlocución académica y científica, y abrirse el camino hacia la generación de un nuevo conocimiento. Es fundamental propiciar condiciones para que se asuma la escritura como un compromiso ineludible con el saber, sin caer en la información enciclopedista, y como un testimonio de la sensibilidad académica y del espíritu crítico (p.29).

En sintonía con las ideas anteriores, la escritura requiere ser asumida en la actividad pedagógica como todo un proceso reflexivo que permita regular la comunicación. En ese sentido, mediante el proceso metodológico que se desarrolló en este estudio, se buscó dar viabilidad al objetivo de desarrollar la

escritura siguiendo un proceso, como parte de la estrategia planteada para favorecer en los alumnos la capacidad de producir textos escritos, coherentes y significativos. La organización de este trabajo tuvo como punto de partida las percepciones que el investigador tenía respecto a la situación problemática planteada y a la cual se buscó dar solución.

Durante las primeras acciones de esta fase, el investigador realizó una visita a la dirección de la escuela donde se llevó a cabo la investigación, con el fin de reafirmar la solicitud que con anterioridad le había solicitado a la directora; proporcionándole además, algunos datos sobre la programación de actividades y los argumentos bibliográficos que sustentaron el estudio.

La primera entrevista con los alumnos y la docente titular del grupo donde se realizó la investigación, fue programada para llevar a cabo la presentación y la exposición de motivos, así mismo para recopilar información de parte de la docente titular del grupo, acerca de las fortalezas y las áreas de oportunidad que observaba en los alumnos, teniendo como sustento la evaluación diagnóstica aplicada, así como los primeros contenidos curriculares que había abordado con este grupo.

Al concluir esta visita, la docente del grupo y el investigador acordaron la videograbación de una sesión de clase, la cual fue programada para fechas posteriores.

Para iniciar con la recogida de los datos, el investigador tomó en cuenta los argumentos de Rodríguez, Gily García (1999) quienes establecieron que “la recogida de datos comienza cuando somos capaces de comparar situaciones, captar contradicciones y diferencias, escuchar las distintas opiniones sobre un

problema por nosotros mismos” (p.143). De esta manera, con la finalidad de seguir explorando y recolectando algunos datos que pudieran confirmar los supuestos planteados sobre la problemática de estudio, el investigador realizó la segunda visita al grupo, llevando a cabo la videograbación de la sesión de clase en los tiempos previstos y recuperando algunas producciones escritas de los alumnos. Esta primera fase representó la base de todo el proceso investigativo; en ella los primeros acercamientos que el investigador tuvo con el contexto y los sujetos involucrados, sirvieron para conocer cómo era concebida la situación problemática, los hechos que la evidenciaban y que permitieron contrastarla con las percepciones personales del investigador.

Fase interactiva.

Esta fase representó una serie de interacciones entre los sujetos participantes que permitieron al investigador acercarse más al problema, mediante la aplicación de una estrategia didáctica. Durante el desarrollo de ésta se aplicaron algunas técnicas e instrumentos que permitieron explorar y recolectar datos que posteriormente fueron analizados.

Para continuar con este proceso metodológico, fue de mucha utilidad considerar lo planteado por Stake (1999) quien al respecto señaló:

El diseño de toda investigación requiere de una organización conceptual, ideas que expresen la comprensión que se necesita, puentes conceptuales que arranquen de lo que ya se conoce, estructuras cognitivas que guíen la recogida de datos, y esquemas para presentar las interpretaciones a otras personas...este tipo de organización aleja a la investigación de la confusión y la acerca a la comprensión y la explicación (p.25).

Durante el desarrollo de la estrategia didáctica aplicada, denominada Taller de reescritura, las interacciones entre los sujetos participantes se realizaron de la siguiente manera:

El taller, quedó conformado por tres secuencias didácticas, diseñadas de acuerdo a lo recomendado en el Plan de Estudios de Educación Básica. Primaria 2011, que al respecto señala:

Las Secuencias Didácticas. Son actividades de aprendizaje organizadas que responden a la intención de abordar el estudio de un asunto determinado, con el nivel de complejidad progresivo en tres fases: inicio, desarrollo y cierre. Presentan una situación problematizadora de manera ordenada, estructurada y articulada (Secretaría de Educación Pública, 2011a, p.219).

Además, éstas se planearon por ámbitos de competencias, integrando el saber conocer (conceptos y teorías), el saber hacer (habilidades, procedimientos y técnicas); así como el saber ser y saber convivir (actitudes y valores). De esta manera, el formato para el plan de acción de las sesiones del taller, contempló además del propósito y los saberes a desarrollar; las actividades del docente, actividades del alumno para el aprendizaje, tiempos, evidencias, recursos, instrumentos de evaluación y un apartado para las observaciones pertinentes. Bajo estas perspectivas, el taller fue organizado y llevado a la práctica, utilizando para la recolección de la información, las mismas técnicas e instrumentos que en la etapa anterior (ver apéndice A).

Durante el desarrollo de las actividades de las secuencias didácticas del taller, el investigador asumió el rol docente para orientar el proceso de

construcción de los textos de los alumnos en sus diferentes etapas. Las técnicas, torbellino o lluvia de ideas y esquemas o mapas mentales, fueron las herramientas más importantes en las acciones de la estrategia didáctica.

En este sentido, fueron muy importantes para el docente investigador los argumentos establecidos por Cassany, et al. (como se citó en Secretaría de Educación Pública, 2000) quienes sugirieron que para lograr escritores competentes, se requiere

Una serie de estrategias para construir el texto escrito, dentro de las que destacan la imaginación de lo que quieren escribir, el ordenamiento de las ideas, la realización de borradores, la revisión y valoración de los mismos y, finalmente la reescritura del texto.

Respecto al rol del maestro, señalan que éste dejará de ordenar lo que hay que hacer y de dictaminar si está correcto o equivocado, para asumir un papel de asistente y asesor de los alumnos que redactan en todo momento (p.146).

Por tanto, al dar inicio a la primera secuencia didáctica para el proceso de elaboración de los cuentos fue necesario aclarar sobre las características de los textos literarios (en este caso el cuento), para que los alumnos tuvieran mayor facilidad al comenzar a planificar sus escritos.

El cuento permite al educando interpretar sus emociones; sus pensamientos, sus experiencias, ahonda en el conocimiento hacia sus semejantes; les hace conocer sus tentaciones y fracasos, aspiraciones y éxitos, también escuchar los dominios de la imaginación infantil y del joven; le permite conocer un mundo nuevo, enriquecer su vocabulario y vigorizar

su poder de expresión (Correa, 2009. p.93).

Con la ayuda de la tecnología, el docente investigador llevó a cabo la proyección de algunos cuentos, haciendo énfasis en las características y la estructura que siguen este tipo de textos.

En relación a la etapa de planificación del texto, Domínguez (2000) señaló que la escritura es:

Un proceso en el cual el docente debe emplear estrategias que ayuden a despertar el 'querer decir' de los alumnos y que les permitan generar ideas, expresarlas y organizarlas. Para hacer surgir el 'querer decir', conviene que el docente parta de lo referencial, es decir, del mundo real o imaginario de los estudiantes. En este sentido, en el aula se deben propiciar experiencias para que los alumnos perciban, recuerden o imaginen lo referencial (p.183).

Durante esta primera secuencia, el docente investigador propició la generación de ideas de manera grupal, a partir de la imaginación de los alumnos y se orientó sobre la manera en que podrían organizarlas para que iniciaran con la elaboración de sus primeros borradores del cuento.

Al proceder en la realización de las actividades de la etapa correspondiente a la escrituración de borradores, se dio prioridad a que los alumnos logaran plasmar en sus escritos la totalidad de sus ideas, considerando las características y componentes de los cuentos.

Una vez que los alumnos elaboraron su primer borrador, se realizaron ejercicios de autoevaluación y coevaluación para llevar a cabo la revisión de los textos. Estas actividades estuvieron enfocadas sobre todo a la reflexión de la coherencia de las ideas, de acuerdo a la estructura de sus cuentos, y no tanto a

los aspectos formales de la escritura.

Al respecto, Cassany (como se citó en Alcalá, Hermosillo, Mejía, Rodríguez, Román, 2006), estableció que:

El autor debe leer sus producciones intermedias en clase (esquemas, borradores, revisiones, etc.) con mucha más atención y reflexión de la que utiliza para leer los escritos socialescorrientes: periódicos, libros de texto, cartas. Cuando se lee lo que está escribiendo, no sólo debe entenderse su significado, sino que debe verificarse que concuerda exactamente con lo que uno había pensado o deseado que tuviera. La lectura de borradores es en la composición lo que la auto escucha significa para el habla. Escribir sin leer nuestros borradores es como hablar cuando escuchamos música con volumen alto con unos auriculares: no podemos controlar ni el volumen ni el tono de nuestras palabras (p.26).

En este momento de la escritura, fue fundamental la participación docente para guiar la reflexión y autovaloración de los escritos, así como para organizar las interacciones mediante las cuales se intercambiaron opiniones, que estratégicamente los llevarían a estructurar mejor sus ideas y a mejorar la versión final de sus escritos.

En la última sesión del taller, las actividades estuvieron enfocadas en la reescritura o redacción final de sus escritos. Para ello el docente investigador, asesoró a los alumnos para que tomaran en cuenta los ejemplos que el expuso, las ideas de sus borradores y las surgidas en el intercambio con sus compañeros.

En esta última etapa del proceso de escritura, de acuerdo a lo planteado por Bessonant (como se citó en Sepúlveda, 2011) planteó cuatro sentidos

comunes del término reescribir:

- (1) Reescribir es escribir una segunda vez;
- (2) Reescribir es retomar una actividad de escritura que se suspendió momentáneamente;
- (3) Reescribir es reproducir alguna cosa que ya ha sido escrita por otro;
- (4) Reescribir es trabajar un texto escrito, transformándolo para mejorarlo (p. 49).

Mediante estas consideraciones, las actividades que se propusieron en la estrategia implementada fueron pensadas para que los alumnos releyeran sus listados de ideas, el borrador de sus escritos y pudieran elaborar la última edición de sus cuentos.

Los materiales que facilitaron el desarrollo de las actividades desarrolladas durante la fase interactiva del estudio fueron: La computadora y el proyector, para llevar a cabo las presentaciones en Power Point sobre la estructura de los cuentos, así como el ejemplo del cuento La cenicienta para reafirmar los conocimientos; también estos recursos ayudaron al momento de la proyección de material audiovisual (cuentos). Para guiar a los alumnos en la elaboración de sus mapas mentales, se utilizó el pizarrón. Así mismo en la elaboración de los escritos, se usaron hojas de máquina, cartulinas y marcadores. Se utilizó una videocámara que permitió la filmación de todas las secuencias didácticas de la investigación.

Fase postactiva.

En esta fase se procedió a sistematizar la información obtenida a través de los diversos instrumentos utilizados, para estructurar el apartado de resultados y conclusiones, para ir integrando el informe de la investigación.

Sujetos participantes

Esta investigación se llevó a cabo con la participación de veintitrés alumnos de tercer grado de Educación Primaria; 11 mujeres y 12 hombres, la docente titular de este grupo y el investigador, quien además, fungió como docente en la aplicación de la estrategia de intervención.

Las edades de los alumnos participantes fueron entre los 7 y 8 años. Recientemente habían concluido el primer ciclo de estudios de la educación primaria en el que las expectativas fueron alcanzadas ya que se pudo evidenciar que dentro de sus fortalezas, además de ser un grupo ordenado, dinámico y participativo; la mayoría de ellos habían logrado avances importantes en la adquisición de la lectoescritura. Sin embargo, dentro de las áreas de oportunidad más apremiantes en las que se tendría que hacer un mayor esfuerzo por consolidar, misma que representó el mayor interés por resolver de parte del investigador y desde luego, en acuerdo con la docente del grupo, fue la relacionada con la dificultad que la mayoría de los alumnos mostraba para producir textos escritos.

La participación de la docente del grupo fue determinante para este estudio, en virtud de su experiencia y capacidad adquirida a lo largo de 28 años de servicio frente a grupo. Además, tiene como último grado de estudios la carrera de Licenciada en Educación Básica y cuenta con una serie de diplomados y cursos de actualización que avalan su capacidad. Dentro las características que la distinguen en su trabajo, sobresalen las planeaciones de sus clases en las que siempre procura favorecer ambientes propicios para guiar a sus alumnos en las actividades para la reflexión. Por otra parte, las áreas de oportunidad que se

podieron detectar en ella, estuvieron relacionadas con las escasas actividades dedicadas al desarrollo de la escritura como proceso; la falta de tiempo para la realización de esta tarea, por la carga excesiva de contenidos que se tienen que abordar.

Por otra parte, es importante decir que el hecho de ser una persona externa a la institución donde se realizó el estudio, representó cierta dificultad en el manejo del tiempo asignado a la tarea investigativa; sin embargo, se lograron aplicar todas las actividades programadas.

Por último, el investigador como sujeto de esta investigación, es un docente que cuenta con treinta años de servicio educativo, de los cuales la mayor experiencia la ha adquirido en el desempeño de la función directiva en cuatro diferentes instituciones. Así mismo, la constante actualización y los estudios de la Maestría en Educación Básica que realizaba cuando desarrolló la investigación, representaron las mayores ventajas para desempeñar el rol de investigador y al mismo tiempo como docente en la etapa de intervención de este proyecto.

Técnicas e instrumentos para la recogida de los datos

Teniendo presente el enfoque cualitativo de esta investigación, se tuvo el cuidado de seleccionar las técnicas más apropiadas que permitirían la exploración y recolección de la información que posteriormente fue analizada. En ese sentido, “las técnicas aluden a procedimientos de actuación concreta y particular de recogida de información relacionada con el método de investigación que estamos utilizando” (Campoy y Gomes, 2009, p.275). Bajo esas consideraciones, se recurrió para la obtención de los datos a las siguientes técnicas: (a) observación y (b) encuesta.

La observación.

Es considerada como “la técnica para la recogida de datos sobre el comportamiento no verbal” (Campoy y Gomes, 2009, p.277). Particularmente en este caso, se utilizó la observación participante, que de acuerdo con Creswell (2009) sirve para tomar notas en relación al comportamiento y actividades de los participantes en el lugar de la investigación. Así mismo, apegada a los argumentos de la metodología cualitativa; “se entiende por observación participante aquella en la que el observador participa de manera activa dentro del grupo que se está estudiando” (Campoy y Gomes, 2009, p.5.).

Fue el caso de esta investigación, en la que el investigador participó activamente en la recolección de los datos utilizando para el acopio de los mismos el siguiente instrumento:

Registro de observación.

Fue utilizado para registrar todas las observaciones realizadas durante la investigación. Además, sirvió de guía para transcribir los videos de las secuencias didácticas del taller. En ese sentido Díaz (2010) señaló que “la observación se traduce en un registro visual de lo que ocurre en el mundo real, en la evidencia empírica” (p.16). De esta manera, en el formato de registro elaborado, se tuvieron en cuenta los aspectos específicos que interesaba observar y registrar de las sesiones que fueron videograbadas, con la finalidad de poder obtener los datos que más ayudaran. Al respecto, Creswell, (2009) explicó que el material audiovisual brinda oportunidad a los participantes para que compartan directamente su realidad. Además, tiene la ventaja de recolectar información de manera directa (ver Apéndice B).

Rúbrica.

Es importante señalar que en el desarrollo de la estrategia se utilizaron instrumentos para evaluar y dar seguimiento a la misma, cuyos productos fueron contrastados para apoyar el estudio y obtener resultados confiables y apegados a la realidad.

Entre esos instrumentos se recuperó la rúbrica, que de acuerdo con Frola y Velázquez (2014)

Es la herramienta más elaborada y potencialmente más exacta para calificar los diseños de evaluación por competencias; está conformada por una matriz de doble entrada, cuenta con los siguientes elementos:

En el eje vertical se ubican los indicadores.

En el eje horizontal se definen los niveles de desempeño.

En el cruce de cada indicador con el nivel de desempeño, se elabora un elemento llamado descriptor, que es el que define con precisión, el desempeño esperado para cada indicador (p. 41).

A través de la rúbrica, el investigador estableció los indicadores y los niveles de desempeño que fueron observados en las producciones de textos escritos por los alumnos; información que fue de mucha utilidad al momento de contrastar la misma (ver apéndice C).

La encuesta.

Considerada por Ocegueda (2007) como un “instrumento que nos permite el acopio de datos mediante consulta o interrogatorio. Puede ser administrado en forma oral o escrita con el propósito de averiguar hechos, opiniones y actitudes” (p.165). Cabe señalar que existen varios tipos de encuestas, sin embargo, se

recurrió a la encuesta de opinión en virtud a que mediante esta técnica, “el entrevistado refleja su postura respecto a un tema” (Ocegueda, 2007, p.167). Para apoyar ésta técnica durante la exploración y acopio de los datos, se recurrió al siguiente instrumento:

Entrevista en profundidad.

En la investigación llevada a cabo, fue fundamental recuperar las opiniones de la docente titular del grupo, utilizándose la entrevista como medio para la exploración de la información que se requería conocer. Además, considerando fue un estudio con enfoque cualitativo, es importante señalar que para estos casos “la entrevista, es uno de los medios para acceder al conocimiento, las creencias, los rituales, la vida de esa sociedad o cultura, obteniendo datos en el propio lenguaje de los sujetos” (Rodríguez, Gil y García, 1999, p.168).

De manera más específica se recurrió a la entrevista en profundidad, que de acuerdo con Campoy y Gomes (2009):

También es conocida como cualitativa, no estructurada, abierta o no estandarizada. En la metodología cualitativa, la entrevista en profundidad se entiende como los encuentros reiterados cara a cara entre el investigador y el investigado, que tiene como finalidad conocer la opinión y la perspectiva que un sujeto tiene respecto de su vida, experiencias o situaciones vividas (p. 288).

Bajo la perspectiva de una entrevista a profundidad o focalizada, el investigador previó dentro de la planeación del estudio algunas entrevistas con la docente del grupo, preparando las preguntas y llevándola a cabo apoyado con una guía y registro de entrevista que le permitió organizar y facilitar la aplicación de la

misma. Así, los datos concentrados en el registro fueron posteriormente analizados e interpretados (ver apéndice D).

Técnicas para el análisis de la información

Para analizar los datos obtenidos mediante los instrumentos aplicados en las fases de este estudio de caso, fue utilizado el software Qualrus, que permitió el análisis detallado de la información. En este programa se utilizaron una serie de estrategias computacionales para ayudar a codificar y analizar los datos de la investigación.

Rossmann y Rallis (como se citó en Creswell, 2009) señalaron que:

La codificación es un proceso de organizar el material en pedazos, segmentos de texto antes de generar un significado a la información. Esto implica tomar el texto o imágenes obtenidas durante la recolección de los datos, segmentar los enunciados, párrafos o imágenes en categorías y nombrar dichas categorías con términos (p. 209 y 210).

Mediante este recurso, una vez realizadas las transcripciones de todos los instrumentos, fue introducida esa información en Qualrus y se comenzó con el análisis, ubicando datos coincidentes y agrupándolos en categorías. En ese sentido Creswell (2009), estableció, que:

El proceso de análisis de los datos requiere dar sentido a los datos utilizados, sean textos o imágenes...requiere preparar los datos para su análisis, realizando diferentes tipos de análisis, moviéndose hacia una comprensión más profunda y compleja de los datos...representando los datos y generando una interpretación más completa de los significados (p. 169).

El análisis realizado mediante este programa, permitió al investigador agrupar los datos en categorías y subcategorías. La primera categoría denominada planificación de la escritura de textos, fue pensada para organizar la información respecto a los acuerdos establecidos sobre las características del tipo de texto que se trabajó. La planificación “consiste en definir el objetivo del texto. Es decir, para qué se escribe y para quién se escribe. En este momento se planifica la organización del texto: el orden, la jerarquización de elementos” (Calderón y Rodríguez, 2011, p.31). Las subcategorías identificadas fueron, conceptualización de la escritura de textos, estrategias para favorecer la planificación de textos y, características y componentes del texto, denominado cuento.

La conceptualización de la escritura de textos, se refirió a las percepciones, ideas y creencias manifestadas por los alumnos y docente de grupo acerca del proceso para escribir un texto. Respecto a las estrategias para favorecer la planificación de textos, de acuerdo con Caldera (2003) son aquellas acciones que permiten el análisis de los elementos de la situación de comunicación (emisor, receptor, propósito, tema, etc.) la formulación con palabras del objetivo de una comunicación escrita. Consultar fuentes de información diversas: enciclopedias, diccionarios, etc. La aplicación de técnicas diversas de organización de ideas (esquemas jerárquicos, ideogramas, palabras clave) y la determinación de la extensión, tono, presentación del mismo; así como la elaboración de borradores.

Al continuar con el análisis de la información recuperada en esta categoría, se definió la subcategoría características y componentes del texto, denominado cuento, para estudiar la manera en la que los participantes reconocieron y reafirmaron los conocimientos sobre este tipo de textos.

Regularmente se ha establecido que las fases que conforman la estructura de los cuentos son: la introducción, el desarrollo y el desenlace. Al irse describiendo cada una de estas etapas, se va dando un efecto armónico que le da sentido a la historia.

Al respecto, Calderón y Rodríguez (2011) señalaron que la introducción es la parte inicial del cuento, en la que debe explicarse quién o quienes participan, dónde sucede la acción, cuándo ocurre, qué es lo que sucede, y por qué ocurre. El desarrollo viene siendo el núcleo del relato; es donde se describen los obstáculos, peligros, las luchas y los enigmas. Por último, en el desenlace o final de la narración, se dará a conocer si el conflicto quedó resuelto por completo, los valores morales que transmitieron los protagonistas, así como los efectos de sus actos, los cuales pueden sugerir al lector posibles modificaciones de actuación para resolver el problema (p.38 y 39).

De esta manera la secuencia de las fases descritas por estos autores, representan la estructura básica para la composición de un cuento.

El planteamiento de la segunda categoría denominada, escrituración de textos, fue con el propósito de organizar y analizar la información recuperada sobre las interacciones de los participantes en el momento en que expresaron sus ideas, las organizaron y comenzaron a plasmarlas en sus escritos. De acuerdo a los argumentos de Calderón y Rodríguez (2011) la escrituración, es la actividad de la escritura propiamente dicha, iniciándose con frases simples o sencillas; también se llevan a cabo además de cuestiones gramaticales, consideraciones respecto al tipo de texto, cohesión y coherencia.

Para complementar el análisis de esta categoría, fue conveniente definir dos subcategorías: (a) generación de ideas, (b) organización de ideas.

La primera de ellas, consistió fundamentalmente en despertar la creatividad de los alumnos y hacer que surgieran todo tipo de ideas, registrando todo lo que se les ocurrió. Para ello, fue importante considerar algunas recomendaciones en el trabajo de composición de los escritos, como lo citado por Flower en Secretaría de Educación Pública (2000, p. 148) "Generar ideas. Algunas técnicas útiles: torbellino de ideas (concentrarse durante unos pocos minutos en un tema y apuntar todo lo que se nos ocurra), hacerse preguntas sobre el tema, dibujar". Así, la información surgida en este momento del proceso, fue concentrada para su análisis en la sub categoría generación de ideas.

Como parte de la subcategoría organización de las ideas, la cual significó el punto de partida para que los alumnos redactaran sus primeros borradores; se llevó a cabo mediante la implementación de algunas técnicas como listados de ideas, clasificaciones por grupos, mapas de ideas, entre otras. Mediante los listados, los alumnos registraron todas las ideas que imaginaron y expresaron; posteriormente las agruparon, considerando la estructura del texto. Respecto a los mapas de ideas, Domínguez (2000) señaló que es una técnica que permite encontrar rápidamente las ideas sobre un tema dado; pudiendo implementarse de manera individual o en grupo. Al iniciar el procedimiento de ésta técnica, se escribe el tema de manera resumida en el centro de la hoja, encerrándolo en un círculo, posteriormente se pide a los alumnos que imaginen y expresen ideas que puedan ser asociadas a la frase o título escrito, añadiendo nuevos eslabones que se irán conectando entre sí. Una vez que se tengan suficientes ideas, se releen las

asociaciones establecidas para eliminar las que estén repetidas; así mismo, se van construyendo enunciados y se establecen conexiones entre ellos para ir conformando el escrito. Tomando en consideración esos argumentos, se empleó la técnica mapas de ideas y los datos obtenidos fueron segmentados en esta segunda subcategoría para su respectivo análisis.

Al continuar con la organización de la información, se estableció la tercera categoría denominada revisión o valoración de textos escritos, en ella se concentraron y analizaron los datos surgidos de las evaluaciones de los escritos. Además de buscar que el texto sea más legible, en este momento de la escritura se pueden atender aspectos gramaticales, ortográficos o de forma; considerando las características estructurales del texto que se trabaja; siendo este último al que se le dio mayor énfasis. Para Calderón y Rodríguez (2011) “la revisión comprende todas las operaciones referidas a la lectura crítica y una corrección que deriva en la reescritura (p. 31). De acuerdo con estos argumentos, se debe leer y releer el borrador críticamente, sustituyendo o agregando palabras o frases al escrito que se construye. En éste momento, el trabajo en equipo cobró mayor relevancia.

Para analizar la manera en que se atendieron las acciones en este momento de la escritura, se plantearon dos subcategorías: (a) auto evaluación de textos escritos y (b) coevaluación de textos escritos; relacionadas con la evaluación del proceso formativo de los alumnos durante su aprendizaje. Esto con el fin de valorar los avances en el proceso de la escritura de los textos.

La autoevaluación de textos escritos, consistió en ejercicios que se plantearon para que los alumnos reflexionaran y tomaran conciencia de sus

aprendizajes. La autoevaluación “tiene como fin que los estudiantes conozcan, valoren y se responsabilicen tanto de sus procesos de aprendizaje como de sus actuaciones y cuenten con bases para mejorar su desempeño” (Secretaría de Educación Pública, 2011a, p. 227).

En relación al proceso de escritura, en este momento, la actividad docente se enfocó en propiciar que los alumnos reflexionaran, valoraran y tomaran conciencia de sus errores respecto a los criterios previamente establecidos para el tipo de texto que se construye, y de ésta manera puedan introducir los cambios necesarios a sus escritos. En ese sentido, los datos organizados en esta subcategoría, sirvieron para interpretar las valoraciones de los alumnos sobre sus propios escritos.

La segunda subcategoría fue la coevaluación de textos escritos, definida como “un proceso donde los estudiantes además aprenden a valorar el desarrollo y actuaciones de sus compañeros con la responsabilidad que esto conlleva y representa una oportunidad para compartir estrategias de aprendizaje y generar conocimientos colectivos” (Secretaría de Educación Pública, 2011a, p. 227).

Los datos concentrados en esta subcategoría para su análisis, apuntaron hacia las interacciones que se dieron entre alumnos para valorar respectivamente sus escritos.

Finalmente, la reescritura de textos, fue la última de las categorías propuestas para la segmentación de la información y el análisis, relacionada con la reescritura de los textos de los alumnos y con la presentación final de sus producciones.

Teberosky (como se citó en Sepúlveda, 2011) señaló que:

La reescritura es una imitación de modelos que comporta un procedimiento de adhesión a la forma en que la información del texto está presentada. Tal adhesión trae consigo el respeto a la organización y a las estructuras textuales y genéricas del texto modelo (p.54).

Para apoyar el análisis de esta última categoría, se optó por establecer la siguiente subcategoría; Integración: oralidad, lectura y escritura, misma que agrupó datos para el análisis y la interpretación, no sólo los referidos a la reescritura final del texto; también aquellos que surgieron de ese proceso recurrente para la reescritura de los textos escritos, en el cual de manera inherente interactuaron las demás modalidades del lenguaje: hablar escuchar y leer. En relación a la denominación de esta subcategoría, Barbosa y Peña (2010) señalaron que:

En la lectura de un texto el lector encuentra pautas que le orientan y contribuyen a su formación como escritor. Entre estas pautas podemos señalar ortografía, claves gráficas, convenciones estilísticas, información semántica y sintáctica, metáforas, información explícita que proporciona las bases para elaborar predicciones, inferencias y extraer conclusiones. Además, la lectura permite atender a la cohesión y a la coherencia del texto leído e implica el desarrollo de habilidades cognoscitivas que le dan la posibilidad de reescribir el texto y prepararlo para su edición final (p.54).

Así, las categorías descritas, agruparon para su análisis todos los datos observados durante el proceso para la producción de textos escritos; iniciando con los surgidos de la toma de conciencia del texto que se produjo; los rescatados de la generación y organización de las ideas; los surgidos de procesos mediante los

que se evaluaron los textos y, finalmente la información recuperada de la etapa de reescritura y presentación final de los escritos.

De manera similar, en relación al desarrollo de la escritura como proceso, Lerner y Levy (citados en Peña, 2001) señalaron que:

En la **planificación** se selecciona el tema, se procede a la búsqueda de materiales, a la elaboración de esquemas y borradores. Previamente se han conformado equipos de alumnos, dentro del aula de clase. En la **textualización** se desarrollan las ideas, se vuelve sobre los borradores y esquemas, se consulta bibliografía y notas. El momento final lo constituye la **revisión** del texto, la cual puede hacerse individualmente, en parejas, en grupos y/o con la ayuda del profesor. Luego, se procede a la edición definitiva (p.80).

Los argumentos anteriores confirmaron las pautas para esta investigación, en la que el objetivo primordial fue favorecer la competencia de composición de textos escritos; a partir de un proceso que promoviera en el alumno el pensamiento crítico y creativo.

Cuestiones éticas de la investigación

En un proyecto de investigación, es de suma importancia garantizar a los participantes la confidencialidad y el anonimato de los datos que de ella se deriven. De ésta manera, el investigador asumió el compromiso ético de no lucrar con la información. Para ello se hizo saber a los alumnos y a la docente titular del grupo que los fines de éste estudio serían exclusivamente educativos y sus resultados se darían a conocer en su momento.

Al respecto Creswell (2009) señaló que “el código ético de confidencialidad

de los investigadores...es para proteger la privacidad de los participantes y dar a conocer dicha protección a todos los individuos que participan de un estudio” (p.104). Dado lo anterior, para la transcripción de los datos así como para el análisis de los mismos, se crearon los siguientes códigos para generar el anonimato de los participantes en la investigación.

Los códigos para registrar y analizar la información, se definieron de la siguiente manera: R, para registro; E, entrevista, seguida del número de entrevista; In, para investigador y, D, para docente, siendo representados de la siguiente manera: RE1D registro uno docente, R1DIn registro 1 docente investigador, R1Ans registro 1 alumnos, R1A1,2,3..., registro 1 alumno (número del alumno), según la lista de asistencia y RU1,2,3 que significó rúbrica y el número de sesión a la que correspondió.

Con esos códigos, se identificaron a los sujetos participantes y se utilizaron los códigos en el análisis de la información, sin poner en riesgo la confidencialidad y el anonimato de los mismos.

Capítulo 4. Resultados

En este apartado se describen los resultados obtenidos en cada categoría, producto del análisis e interpretación de la información que fue recopilada mediante los instrumentos empleados durante la aplicación de la estrategia didáctica para favorecer la producción de textos escritos. Las categorías identificadas, fueron: (a) planificación de la escritura de textos, (b) escrituración de textos, (c) revisión o valoración de textos escritos y (d) reescritura de textos.

Planificación de la escritura de textos

En la agrupación de los datos obtenidos de esta investigación, se pudo observar que los segmentos de mayor frecuencia correspondieron a esta categoría; dado que la planificación representa la base para todo el proceso de escrituración de textos, como se pudo apreciar en las sub categorías identificadas: conceptualización de la escritura del texto, estrategias para favorecer la planificación de textos y características y componentes del texto denominado, cuento.

Al respecto, Cassany et al. (Citados en Secretaría de Educación Pública, 2000) al describir el perfil de un alumno competente, en relación a la planificación del texto, señalaron que los escritores cuentan con ideas en su mente sobre el texto que habrán de escribir, se formulan una imagen de lo que desean escribir, y de cómo lo van a hacer.

Conceptualización de la escritura de textos.

Bajo la consideración de que la escritura debía ser abordada como parte de un proceso, fue necesario hacer hincapié en el acto de reflexión de lo que los alumnos escribieron; para esto, fue importante conocer como era concebida y

relacionada la producción textual en las actividades diarias que se desarrollaban con los alumnos.

En este sentido, se entrevistó a la maestra titular del grupo, quien respondió "Bueno considero que la escritura es un proceso que debe llevarse a la par con la lectura, debemos de desarrollar ambos procesos para que los alumnos los desarrollen y les puedan servir al momento que las necesiten" (RE1D).

Fue interesante saber que la maestra de grupo mostraba interés por ir más allá de la alfabetización inicial de los alumnos, promoviendo con equidad las actividades de lectura y de escritura. De esta manera, los alumnos al iniciar el tercer grado fueron guiados tanto en los actos de comprensión de lo que leían, así como en la elaboración de diversos textos.

Ferreiro y Gómez (2001) señalaron que la escritura puede ser conceptualizada como un sistema de representación que involucra la diferenciación de elementos y relaciones por ser reconocidos, y como un código de transcripción en el que su aprendizaje es de orden técnico.

Cuando la docente del grupo fue cuestionada sobre el porqué podría ser importante favorecer la producción escrita de los alumnos, estas fueron algunas de sus opiniones:

Primero, porque es la base de la comunicación. Porque al escribir un texto se involucra el pensamiento en la comprensión, el análisis, la reflexión, la síntesis, las ideas del pensamiento, la visualización de la ortografía (la ortografía es de mucha visualización). También para la creatividad porque este..., la creatividad porque el niño no copia, no escribe literal.

Implícitamente estructura su pensamiento y crea sus propias ideas (RE1D).

Mediante estas expresiones se pudo establecer que la docente del grupo, promovía acciones encaminadas a desarrollar el pensamiento reflexivo de los alumnos para la generación de las ideas y la estructuración de sus propios escritos; sin embargo, no hizo mención a los momentos de la escritura donde son promovidas estas habilidades de pensamiento; es decir, se observó que no refiere a la producción escrita como proceso.

Estrategias para favorecer la planificación de textos.

Las interacciones con los textos, fomentan el interés de los alumnos por conocer su contenido y además, derivan en el sentido o la interpretación que puedan darle a lo leído.

Al respecto, Correa (2009) señaló lo siguiente:

Los niños construyen el sentido del texto poniendo en juego diversas estrategias. Estas capacidades son el fundamento del aprendizaje de la lectura y la escritura, el uso funcional del lenguaje escrito, también disfrutan de su función expresiva, ya que al escuchar la lectura de textos literarios o al escribir con la ayuda de la maestra expresan sus sentimientos y emociones y se trasladan a otros tiempos y lugares haciendo uso de su imaginación y creatividad (p.92).

Los resultados de esta subcategoría indicaron la necesidad de dinamizar el proceso de mediación que permitiera guiar a los alumnos en la producción de diversos tipos de textos para que expresaran por escrito lo que deseaban comunicar.

En ese sentido, las estrategias,

Comprenden el conocimiento de esquemas de organización de ideas, es decir, el manejo de diferentes tipos de relaciones lógicas entre ideas (causa/efecto, problema/solución, semejanza/diferencia, premisa/conclusión, entre otros) por medio de apoyos lingüísticos como conectores. Éstos son palabras que relacionan las ideas como, además, pero, sin embargo, etcétera. También incluyen el conocimiento de las estructuras de diferentes tipos de texto (recetario, noticia, artículo de opinión, reseña de películas y otros) y la organización en párrafos que dan coherencia al texto (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2008, p.68).

Lo anterior fue constatado mediante las opiniones surgidas de la entrevista a la docente del grupo, en las que señaló las diversas actividades que realizaba cotidianamente para favorecer, en los alumnos, la planificación y creación de textos.

Otras actividades por ejemplo, pueden ser la carta a Santa Claus, este..., la autobiografía, este..., la escritura de chistes y la lectura de leyendas es lo que más les interesa a la hora de escribir lo sucedido. Ha otra cosa, cuando escriben las calaveras del día de muertos, las descripciones de personas, más que nada les llama la atención como si fuera un juego. Este..., la sopa de letras, los crucigramas y ahora con el internet se les proyectan documentales y ellos redactan, por ejemplo vimos el Diario de Ana Frank y un documental de lo que fue la vida de Sor Juana Inés de la Cruz, estuvieron muy interesados y después una alumna, consiguió el libro de Ana Frank y este... todos se interesaron y lo querían ver. Otra ocasión

encargué leyendas, chistes, trabalenguas, poemas y los que más les gustan son las leyendas y todos querían leer de eso, están bien interesados y todos comentan mucho pero al escribir es muy escaso su texto. Otra estrategia que también dio muy buenos resultados fue una pijamada, donde las leyendas tuvieron mayor éxito, expresaron muchas ideas pero al escribirla no es lo mismo. También al desarrollar los temas de Educación Cívica, al ver los valores por ejemplo, los alumnos los relacionan o ejemplifican con lo que hacen sus familias, algún amigo, etc. (RE1D).

En la planificación de textos, la docente diversificó las estrategias para favorecer en los alumnos la creatividad; pero sobre todo para facilitar que las ideas fluyeran y los alumnos se pudieran comenzar con la escritura de sus primeros textos.

Características y componentes del texto denominado, cuento.

Al considerar el interés que genera el trabajar con textos literarios como el cuento, el docente investigador propuso a los alumnos una serie de actividades encaminadas a la composición de este tipo de textos. Respecto a la conceptualización del cuento, la Real Academia Española (como se citó en Serrabona, (2008) lo definió como: “relato breve de hechos imaginarios, de carácter sencillo, con finalidad moral o recreativa, que estimula la imaginación y despierta la curiosidad” (p. 61).

Para iniciar con el taller, se dio oportunidad a los alumnos de que expresaran sus emociones al trabajar con los cuentos.

Buenas tardes niños, estaré con ustedes el día de hoy mañana y pasado, trabajaremos sobre algo que sé que les va a interesar. ¿Les gustan los

cuentos? (R1DIn).

Todos los alumnos responden con emoción que sí les gustan los cuentos (R1Ans).

¿Cuáles cuentos conocen? (R1DIn).

Solamente un poco de miedo (R1A10).

Muy bien, ¿Por qué les gustan los cuentos? (R1DIn).

Porque son interesantes (R1A22).

Porque nos enseñan cosas (R1A21).

Te dejan una enseñanza (R1A16).

También, fue importante reafirmar los conocimientos previos que los alumnos tenían sobre las características y estructura de los cuentos ya que ese fue el tipo de texto que se trabajó.

El cuento presenta varias características que lo diferencian de otros géneros narrativos: ficción: aunque puede inspirarse en hechos reales, un cuento debe, para funcionar como tal, recortarse de la realidad; argumental, el cuento tiene una estructura de hechos entrelazados (acción-consecuencias) en un formato de introducción – nudo – desenlace; única línea argumental: a diferencia de lo que sucede en la novela, en el cuento todos los hechos se encadenan en una sola sucesión de hechos; estructura centrípeta: todos los elementos que se mencionan en la narración del cuento están relacionados y funcionan como indicios del argumento (Calderón y Rodríguez, 2011,p.37 y 38).

Una vez expuestos los argumentos que caracterizan a los cuentos, fue conveniente que los alumnos reflexionaran sobre la estructura que habrían de

seguir en la composición de sus producciones.

En ese sentido, “al leer un cuento detenidamente se pueden observar las distintas partes que lo conforman: la introducción, el desarrollo y el desenlace. Cada una de estas fases a su vez se subdivide consiguiendo un efecto armónico unitario” (Calderón y Rodríguez, 2011, p.38).

Las interacciones siguientes, dan cuenta del trabajo realizado para la activación de estos conocimientos.

¿Ustedes saben cuáles son las partes que tiene un cuento? (R1DIn).

¿Primero después y al final? (R1Ans).

¿Primero después y al final, cómo se conoce de otra manera? (R1DIn).

¿Desarrollo? (R1A2).

¿Va primero el desarrollo? (R1DIn).

Desenlace (R1A21).

¿Qué es lo que iría primero? (R1DIn).

Desarrollo, desarrollo...desarrollo (R1Ans).

Principio (R1A23).

Inicio (R1A22).

Principio o inicio, ¿qué más? (R1DIn).

Desarrollo y final (R1Ans).

Desarrollo y final o desenlace, como dicen (R1DIn).

En cuanto a la estructura de los cuentos, en el libro de texto de segundo grado se señaló que ésta es, inicio, desarrollo y final. En tanto que, en el de tercer grado, lo presenta como lo que sucede al principio, después y al final (Secretaría de Educación Pública, 2015, p.118). Bajo este argumento se pudo entender que

los alumnos lo expresaron de ambas maneras.

En ese sentido el docente investigador indicó a los alumnos que de cualquier manera corresponde a la estructura que han de seguir ese tipo de textos, proyectándoles una diapositiva con estos elementos para confirmar sus conocimientos, así como el cuento de la Cenicienta para que identificaran los sucesos en cada una de sus componentes.

Pongan atención al pizarrón, aquí tenemos el ejemplo de un cuento

¿Alguien sabe cómo se llama? (R1DIn).

Si, Cenicienta (R1Ans).

La Cenicienta, muy bien (R1DIn).

También se le llaman nudo al desarrollo (R1A10).

Muy bien, ¿en qué termina el cuento? (R1DIn).

Se casa con el príncipe (R1A16).

Así, de manera grupal se analizaron sus características y componentes con la finalidad de que los alumnos fueran competentes en sus producciones escritas al abordar la competencia de escritura a través de un proceso donde la planificación representó el inicio.

De acuerdo con Calderón y Rodríguez (2011) la introducción, representa el principio o inicio, el cual debe dar a conocer a los protagonistas; también debe explicar dónde, cuándo, qué es lo que sucede y porqué. El desarrollo, es el núcleo o conflicto del relato y puede considerar las dificultades para el cumplimiento de los deseos, peligros y luchas de los protagonistas. El desenlace, será el final de la historia en el que podría ser resuelto el problema o se sugieren posibles maneras de resolverlo en un futuro.

Se observó que los alumnos conocían la estructura de los cuentos, aunque la mayoría no utilizó los términos sugeridos por el docente, introducción, desarrollo y desenlace. Para esto utilizaron términos como (a) lo que va primero, (b) lo que sucede después; y (c) lo que pasa al final. Sin embargo, para esta etapa de planificación lo importante fue que los alumnos reflexionaran sobre las características del cuento y de su estructura para que pudieran producir sus escritos.

Escrituración de textos

Las actividades realizadas para la etapa de escrituración de textos, estuvieron enfocadas en apoyar a los alumnos en la construcción de los escritos de sus cuentos, para esto se consideró importante que además de generar las ideas, supieran organizarlas. De esa manera, fue necesario recopilar toda la información surgida de esas interacciones, identificándose para esto las subcategorías: generación de ideas y organización de ideas.

Cabe señalar que la idea de seguir una secuencia o pasos para que los alumnos elaboraran sus cuentos fue con el objetivo de que pudieran escribir todas las ideas que imaginaron. En ese sentido, los alumnos mostraron mucha imaginación al expresar y compartir sus ideas; sin embargo, al elaborar sus escritos se pudo constatar que solo fueron capaces de escribir unos cuantos renglones (ver Figura 1).

También, los resultados de la primera rúbrica para evaluar los textos de los alumnos, indicaron que siete alumnos tenían excelente dominio sobre los componentes de la estructura de los cuentos; otros siete, lo reflejaron de manera

regular; cinco, presentan escaso dominio y sólo tres, no dominaban esta estructura.

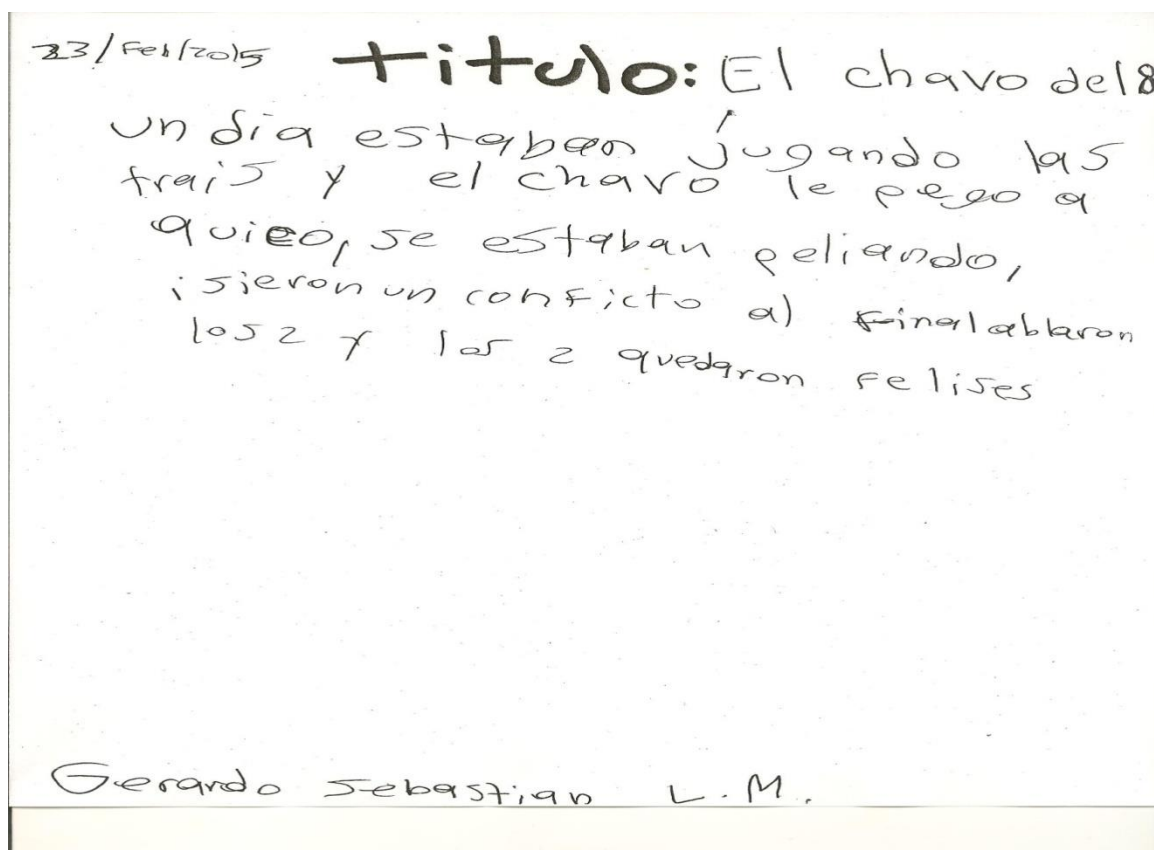


Figura 1: Escasa producción escrita

Lo anterior indicó que la mayoría de los alumnos estaban seguros de la secuencia que seguirían en la composición de sus cuentos, lo cual era importante ya que se esperaba que atendiendo a esa estructura y con la imaginación con la que dieron a conocer sus ideas, producirían textos amplios e interesantes, lo cual no ocurrió con en sus primeras producciones.

Generación de ideas.

La utilización de la técnica torbellino de ideas, animó a los alumnos para que expresaran sus ideas previas a la elaboración de sus cuentos. De esta

manera, esta técnica resultó ser una herramienta didáctica muy apropiada para generar las ideas, toda vez que permitió guiar las participaciones de los alumnos en relación a las situaciones que se deben considerar en este tipo de textos.

Si quisiéramos hacer un cuento ¿de que pudiéramos hablar? (R1DIn).

Siempre tiene que haber un problema (R1A10).

Si o un conflicto (R1A23).

Pero primeramente ¿qué necesitamos? (R1DIn).

Primero alegría y después hasta el ultimo la tristeza (R1A23).

Pero, para un cuento que necesitamos primero, primero que es lo que se pone (R1DIn).

Había una vez (R1A8).

El titulo (R1A22).

Bien, el titulo ¿verdad? (R1DIn).

Puede ser primero felices y al final triste como en la cenicienta, al final vuelven a ser felices (R1A16).

Ante la dificultad que mostraban los alumnos, se les recordó de manera grupal los aspectos y la secuencia a considerar. Personajes; ¿quién o quiénes?, ¿Cómo son? Sucesos; ¿cómo puede empezar?, ¿De qué va a tratar? y ¿cómo va a terminar?

Para ello fue necesario adecuar algunas técnicas como la hipótesis fantástica, la cual como lo indicó Rodary (citado en Domínguez, 2000, p.184)“resulta muy valiosa para inventar historias, tanto en forma individual como en grupo. El procedimiento es muy sencillo: se les formula a los alumnos la pregunta *¿qué pasaría si...?* e inmediatamente se introduce la hipótesis

fantástica”.

¿Ya registraron que van a hacer sus personajes? (R1DIn).

Puede ser primero feliz y al final triste, como en la cenicienta, al final vuelven a ser felices (R1A16).

Ya escribieron ¿en qué lugar va a desarrollarse su cuento?, ¿a qué hora?

En la mañana, en la noche, anoten sus ideas (R1DIn).

Otra de las técnicas puede ser a partir de un texto que les haya gustado, del título de una obra, de una frase, entre otros.

Al realizar esta acción de manera grupal, el docente puede guiar y motivar la creatividad de los alumnos a partir de modificaciones o adaptaciones que pudieran servirles como punto de partida para la creación de sus propios escritos.

Las evidencias de esta categoría, se vieron representadas en las siguientes interacciones:

¿Qué final te gustaría para este cuento? (R2DIn).

Que, que ella regresó a casa con toto y que vivieron felices, y así(R2DIn).

Ella ¿quién ella? (R2A23).

La niña (R2A15).

Dorita (R2A2).

Dorita regresó a su casa ¿con quién? Con toto su perro ¿verdad?, a ver, ¿Quién más me quiere decir otro final? (R2DIn).

Que se fue a su casa con totito, Dorita... ah y a la bruja ya no la volvió a ver (R2A15).

Ah, muy bien (R2DIn).

A ver tu Konny (R2DIn).

Que regresaron a su casa, y que la señora que vivía al lado ya no le tuviera mala fe al perrito de Dorita, y que fueran muy buenos amigos (R2A8).

También puede ser que tiene un globo mágico lo mando a su casa y cuando llegaron la señora, su vecina que era mala con los niños, lo que hizo fue comprarle un perro para regalárselos y así ellos fueron felices y la vecina les regalaba muchas cosas a los niños (R2A16).

Este... que en el globo mágico los llevaron y que este...(R2A22).

El mago (R2DIn).

El mago, y que la bruja ya no era una bruja, era una persona muy buena y que quería ya a los perros (R2A22).

Que el mago los llevó en el globo y la bruja ya no les hizo nada y encontró su perro y se lo llevó a su casa (R2A9).

Respecto a la manera de guiar a los alumnos en la generación de las ideas, Domínguez (2000) señaló que

Para hacer surgir el 'querer decir', las intenciones de comunicación, que se ubican en el nivel lógico conceptual, convienen que el docente parta de lo referencial, es decir, del mundo real o imaginario de los estudiantes. En este sentido, en el aula se deben propiciar experiencias para que los alumnos perciban, recuerden o imaginen lo referencial y para desarrollar a refinar su capacidad de observación (p.183).

Situaciones que se favorecieron con el desarrollo del taller literario, diseñado para la escrituración de textos.

Organización de las ideas.

En las videgrabaciones de la primera sesión del taller, en relación a esta actividad, se encontró que se les dificultaba redactar las ideas que expresaron. Luego de varios minutos, se observó que algunos alumnos sólo tenían el título de su cuento. Por otra parte, los alumnos que fueron más participativos en la expresión de sus ideas, se les notó impacientes, queriendo entregar pronto sus escritos. Así, pudo encontrarse que las ideas que escribieron fueron mínimas en comparación con las que expresaron de manera verbal.

También, los resultados de la segunda rúbrica, en cuanto a si los alumnos sabían organizar ideas siguiendo la secuencia de la estructura de los cuentos, reflejaron que seis de ellos requerían apoyo, el resto lo logró siempre o casi siempre.

Álvarez (2009) señaló que

La producción de textos es un proceso cognitivo complejo mediante el cual la persona traduce sus representaciones mentales, ideas, pensamientos, sentimientos e impresiones en discurso escrito coherente en función de hacérselos llegar a una audiencia de una manera comprensible y para el logro de determinados objetivos (p.1).

Ante tales argumentos, fue importante el acompañamiento y la asesoría que se les dio a los alumnos al ir organizando sus ideas. Por ejemplo, al pedir a los alumnos que organizaran ideas a partir de diversos temas, que les fueron sugeridos, éstos se motivaron y fueron creando textos a partir de dichas sugerencias.

A mí me tocó hormiguitas, una casa abandonada (R2A16).

Ponen atención aquí al pizarrón, se fijaron, miren ésta es una manera de organizar sus ideas en su cuaderno, pueden poner el título que ustedes quieran con el material que tienen en sus manos, en el mago de oz por ejemplo tenemos personajes y luego tenemos lugares. ¿Qué más tenemos? (R2DIn).

¿Cómo sucedió? (R2A16).

Lugares (R2A10).

De esta manera, en la segunda sesión del taller de escrituración del cuento, se explicó a los alumnos acerca de cómo organizar mejor sus ideas, ilustrándose en el pizarrón un ejemplo mediante la utilización de un mapa de ideas. Sin embargo, no se logró el interés, notándose que poco habían trabajado esta técnica ya que la mayoría prefirió organizar sus ideas a través de listados.

Las observaciones registradas mostraron que los alumnos estaban muy motivados al comenzar a escribir sus cuentos, principalmente con las listas de ideas a la mano, ya que muy pocos las organizaron en mapas. Las interacciones siguientes, dan cuenta de estas actividades.

Bien,ahora que ya tienen sus algunas ideas, saquen una hoja limpia de su cuaderno, escriban el título, la fecha e inician su cuento con las ideas que registraron (R2DIn).

Mi cuento va a ser la bruja y pollitos (R2A10).

Ya que tengamos el título ¿empezamos nuestro cuento? (R2A10).

Durante el desarrollo de estas actividades se pudo observar que los alumnos se expresaron con facilidad e imaginación sus ideas; sin embargo, al escribirlas, algo les sucedió y los escritos que produjeron fueron muy simples,

contrastando con lo que de manera verbal señalaron. Esto se pudo corroborar al momento de solicitarles que escribieran en sus cuadernos las ideas que vinieron a sus mentes (ver Figura 2).

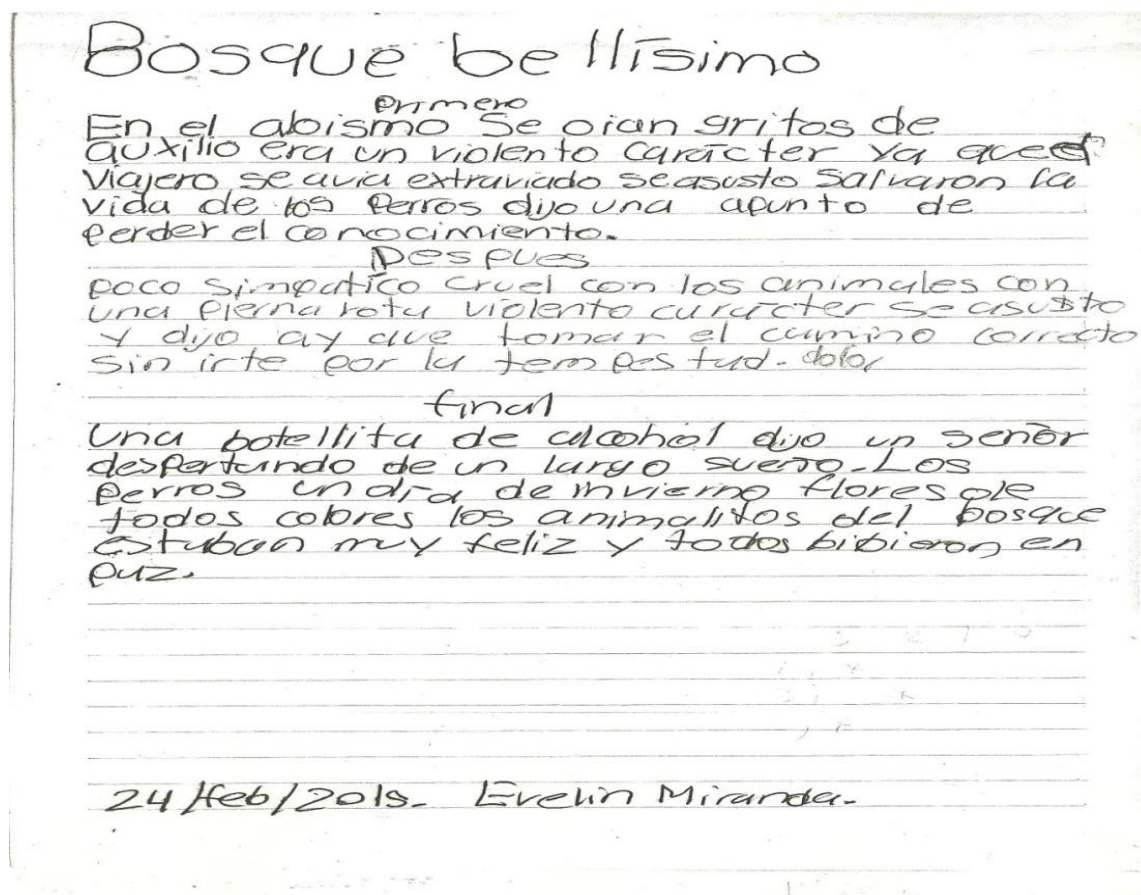


Figura 2: Escrituración de borrador

Es probable que esta dificultad esté relacionada con la inercia con que regularmente es abordar la escritura; pensando solo en el producto, en obligación de hacerlo. Esto fue evidente, ya que la mayoría se preocupó por entregar pronto sus escritos.

Generalmente el docente reconoce que en esta etapa, los alumnos requieren de un buen número de apoyos para desarrollar las competencias para la escritura, sin embargo, esta no es abordada como proceso.

En ese sentido y en entrevista realizada a la docente titular del grupo sobre la manera en que era abordada la escritura, ella reconoció que los alumnos requerían de un buen número de apoyos, sin embargo, no hizo referencia a los pasos que hay que seguir como parte de un proceso, situación que se vio reflejada en las siguientes interacciones:

Maestra, de acuerdo al Plan de Estudios de Tercer Grado de Primaria 2011, al igual que la lectura, la escritura es un proceso amplio donde la producción de textos estará significativamente relacionada con las actividades diarias. En este sentido, comenzaría por preguntarle lo siguiente: ¿Cuál es su opinión respecto a las competencias de escritura que los alumnos han de desarrollar en este grado de Primaria? (RE1DIn).

Mmm,bueno en este momento los alumnos del grado que atiendo, por la etapa psicológica en la que están, requieren por lo general de un apoyo visual para desarrollar un texto: dibujos, fotografías, palabras, portadores de textos (folletos, trípticos, recortes de periódico o revista), ejemplos o modelos de escritura (RE1D).

En la entrevista realizada a la docente del grupo, respecto a las competencias para la producción escrita, se pudo apreciar la importancia que le significaba la visualización de algunos apoyos, así como la orientación sobre las características de algunos modelos de textos al propiciar el pensamiento reflexivo de los alumnos, con base en el grado de escolaridad en que se encontraban. De acuerdo a sus opiniones, estos modelos, habrían de servirles de base para que expresaran sus ideas y las plasmaran en sus propios escritos.

En relación a lo que argumentó la entrevistada, De Zubiría (2006) afirmó

que:

Los niños entre los 7 y 11 años de edad son capaces de hacer inferencias para comprender la realidad que observan; se han comenzado a descentrar a nivel cognitivo y pueden ir de lo particular a lo general y de lo general a lo particular, esto es, pueden realizar verdaderas operaciones mentales (p.182).

De acuerdo con estos argumentos, a través de las observaciones, los niños en estas edades han construido una serie de significados que les permiten inferir, hacer hipótesis, reflexionar y tomar conciencia sobre los procesos mediante los cuales se estructuran y modifican las ideas. En ese sentido la docente del grupo comentó lo siguiente:

¿Cuáles acciones considera indispensables para el desarrollo del proceso de la producción de textos? (RE1DIn).

Bueno, yo creo que lo que más les motiva son las imágenes de los cuentos, chistes, acertijos, los refranes. También ahora que tenemos la tecnología, vemos cuentos por internet, o algún video de Ciencias Naturales. También la elaboración de trípticos funciona para la escritura. Por ejemplo, para el cuidado del agua, cuidado del planeta, para evitar accidentes, etc. (RE1D).

Respecto a este tipo de actividades, Cassany (citado por Alcalá et al., 2006)

indicó que:

La mejor manera de aprender a escribir es también poder 'ver en acción' a un experto que ejemplifica las distintas técnicas y tareas mentales y físicas de que se compone, es poder 'participar' con un experto en la producción de un texto en una situación comunicativa real. El docente es el mejor –el

único— 'experto' que el aprendiz encuentra en el aula. Debe ponerse a escribir con sus alumnos, sin dilación: escribiendo su propio texto ante ellos, ejemplificando para ellos el funcionamiento de una técnica, ayudando a los alumnos concretos a desarrollar su propio texto, etc. (p. 45).

En este caso, los ejemplos de los cuentos proyectados a los alumnos, las tarjetas otorgadas con elementos para sus cuentos, así como la asesoría para organizar mejor sus ideas mediante el trabajo con los mapas de ideas, fueron recursos que ayudaron a los alumnos al seguir una secuencia, avanzar y concluir sus borradores. Sin embargo, estas acciones no fueron suficiente, ya que en la evaluación del segundo cuento elaborado por los alumnos, dio como resultado que aunque la mayoría de los alumnos consideró la estructura de los cuentos para organizar sus ideas, también evidenció que la mayoría de ellos presentaban dificultad al elaborar su borrador, toda vez que no utilizaron muchas de sus ideas expresadas; generalmente se mostraron impacientes y entregaron sus escritos sin analizar que en las ideas expresadas se diera respuesta a quién, cómo, cuándo, dónde, lo que indicó la necesidad de apoyar a estos alumnos al elaborar sus borradores antes de la reescritura final.

Revisión o valoración de textos escritos

En esta categoría han sido representados los resultados de las acciones de auto evaluación y coevaluación de textos escritos, programadas con el fin de guiar a los alumnos hacia la reflexión crítica para la corrección y mejoramiento de sus producciones escritas, como parte del proceso seguido. Esto les ayudó para que leyeran detenidamente sus primeros borradores, verificaran en un primer momento aspectos referentes al contenido de sus cuentos como la claridad de las

ideas plasmadas, el lenguaje utilizado, la secuencia lógica y la estructura del texto de acuerdo a sus características y componentes. Estas fueron actividades que permitieron que los alumnos volvieran a leer sus escritos.

En ese sentido, Peña (2001) señaló que:

La aplicación de la estrategia de la relectura ayuda al escritor a mantener el sentido global del texto. Le permite apreciar la coherencia, evaluar la imagen mental que tenía del relato y llevar una secuencia lógica del tema sobre el que se está escribiendo. Podríamos añadir que la relectura también permite la comparación con el esquema inicial para añadir nuevas ideas y modificar o eliminar ideas preconcebidas (p.79).

Para el docente investigador, estos aspectos representaron la mayor importancia ante la dificultad que mostraban los alumnos al escribir sus cuentos, ya que al volver a leer en varias ocasiones sus escritos, pudieron finalmente mejorarlos. Cabe señalar, que también se les orientó, aunque con menor énfasis sobre la formalidad de lo que escribieron como la segmentación de las palabras, aspectos gramaticales, ortográficos y de puntuación, sobre todo los de mayor importancia.

Por último, para la realización de la versión final de sus escritos, los alumnos atendieron recomendaciones en cuanto a la legibilidad, limpieza y presentación de sus cuentos.

Autoevaluación de textos escritos.

La autoevaluación que los alumnos realizaron sobre sus escritos, representó una oportunidad para que pusieran en práctica los aprendizajes relacionados con el tipo de texto que se trabajó; así mismo, fue una estrategia que

les permitió valorar sus ideas y hacer las modificaciones pertinentes. De acuerdo con esto, la autoevaluación “busca que conozcan y valoren sus procesos de aprendizajes y sus actuaciones, y cuenten con bases para mejorar su desempeño” (Secretaría de Educación Pública, 2011, p.36).

Para motivar las acciones de autoevaluación de los escritos de los alumnos, el docente investigador presentó la proyección del cuento Hansel y Gretel, que intencionalmente fue cortado antes de que terminara. Las reacciones fueron inmediatas y la mayoría se dio cuenta que algo le hacía falta, como se demuestra en las interacciones siguientes.

Hasta ahí el cuento. ¿Les gustó el cuento? (R2DIn).

Profe ¿le digo algo? (R2A16).

Como que estuvo muy cortito (R2A16).

Si, como que le falta un final más feliz (R2A15).

Esta actividad fue muy motivadora para los alumnos y provocó la imaginación de ideas muy interesantes para el final del cuento; demostrándose con esto la importancia de utilizar este tipo de textos como estrategia para desarrollar la capacidad de redacción de sus escritos.

En relación al cuento como texto literario, Calderón y Rodríguez (2011) señalaron que:

El cuento amplía el horizonte de intereses del escritor y permite desarrollar la sensibilidad y la capacidad de apreciación; favorece la comunicación de las propias vivencias y la socialización, desarrolla la percepción y la profundización de juicios afianzados en la lectura crítica, fomenta hábitos de lectura y escritura es decir, contribuye a construir un saber propio e

interactuar con otros saberes y con el mundo(p.37).

Tomando como referencia estas ideas, el docente investigador explicó a sus alumnos que trabajarían con el texto realizado en la sesión anterior con la idea de realizar algunas correcciones y mejorarlo. Para ello, les recordó y asesoró sobre los aspectos de contenido y de forma que caracterizan al texto trabajado.

En ese sentido, Calderón y Rodríguez (2011) señalaron que:

Es importante que cuando se escribe un texto narrativo especialmente un cuento se observe si se le ha colocado el título, si lo que escribió está relacionado con el título, mirar que no haya oraciones repetidas, si cada oración dice algo nuevo en relación con la anterior, eliminar las oraciones en las cuales se repita la misma información, observar cuántas palabras hay repetidas en el texto y cambiarlas por sinónimos o si se pueden suprimir, tener en cuenta los signos de puntuación y su uso. (p.44).

Mediante ese ejercicio, se pudo observar que los alumnos reconocían con facilidad la estructura de los cuentos, sin embargo, la mayoría de ellos presentaba dificultad a la hora de incorporar nuevas ideas a sus escritos. Se les pidió que compartieran opinión con su compañero de al lado, como una práctica de coevaluación, para que revisaran sus listados de ideas y pudieran mejorar sus escritos.

Las observaciones recuperadas de la segunda sesión del taller, a través del video registro, determinaron que estaban acostumbrados a elaborar sus escritos una sola vez; así, cuando se les solicitó que tuvieran a la mano las ideas que habían registrado para revisar si habían sido incluidas todas, se mostraron desconcertados. No entendían muy bien lo que iban a hacer, algunos ya lo querían

entregar. Otros preguntaban que si lo harían de nuevo. Lo anterior se puede observar en las siguientes interacciones.

Cada quien termine su propio cuento, sólo compartan ideas o sugerencias (R2DIn).

Profe, ¿escribimos lo mismo? (R2A11).

Van a incorporar ideas que les den sus compañeros de equipo (R2DIn).

Ya terminé Profe, se lo puedo llevar (R2A16).

A partir de ahí, se explicó a los alumnos que siempre es necesario volver a leer lo que se escribió con la finalidad de evaluar la producción e incorporar ideas que se les hubieran quedado o las que sus compañeros les hayan compartido y mejorara así sus textos.

Al respecto, Cassany (citado por Alcalá et al.,2006) señaló que:

El autor debe leer sus producciones intermedias en clase (esquemas, borradores, revisiones, etc.) con mucha más atención y reflexión de la que utiliza para leer los escritos sociales corrientes: periódicos, libros de texto, cartas. Cuando se lee lo que está escribiendo, no sólo debe entenderse su significado, sino que debe verificarse que concuerda exactamente con lo que uno había pensado o deseado que tuviera (p.26).

El desconcierto que los alumnos mostraron, resultaría normal en el marco de las prácticas rutinarias, que asumen el acto escritor como un ejercicio que simplemente el alumno debe cumplir. Sin embargo, el haber promovido la escritura como un proceso recursivo, donde los alumnos fueron guiados hacia la reflexión de lo que escribieron; la revisión o valoración de los escritos, fueron aspectos que favorecieron el mejoramiento de sus producciones.

Coevaluación de textos escritos.

Los ejercicios realizados para la valoración compartida sobre los textos elaborados, evidenciaron el interés y entusiasmo de los alumnos durante este proceso. La mayoría se mostraron muy participativos, lo que finalmente les ayudó a mejorar sus escritos. En ese sentido la coevaluación entre estudiantes, “es un proceso que les permite aprender a valorar los procesos y actuaciones de sus compañeros, con la responsabilidad que esto conlleva, además que representa una oportunidad para compartir estrategias de aprendizaje y aprender juntos” (Secretaría de Educación Pública, 2011, p.36).

De esa manera, el trabajo por parejas o equipos fue una estrategia que permitió reforzar el conocimiento sobre el texto que se trabajó al reflexionar y compartir opiniones. Cabe señalar que esta actividad generó gran interés en los alumnos; además, estimuló la creatividad, que resultó en la amplitud de sus composiciones escritas. Durante las interacciones encaminadas a la coevaluación de los textos, se observó a los alumnos muy interesados al integrarse para trabajar en equipo, compartir sus cuentos e intercambiar opiniones.

Las siguientes interacciones dan cuenta del interés que mostraron los alumnos.

Ahora se van a integrar por equipos, fíjense como, a ver..., guarden silencio para que entiendan, la pareja con la que trabajaron ayer, se integra con otra pareja. ¿Entendieron? (R2DIn).

Si (R2Ans).

Bueno, cada uno va a leer su cuento para su equipo, ya que estén en equipo pueden iniciar (R2DIn).

Podría ser que regresara a su casa (R2A8).

Que, que ella regresó a casa con Toto y que vivieron felices, y así R2A23).

Estaba mejor el mío (R2A8).

Profe, profe este, el final del otro, este... (R2A15).

¿Por qué lloras Marifer? (R2A8).

Porque se rieron de mi final (R2A6).

Noooo, nos reímos porque es que, es que dijiste la niña Dorita, y por eso nos reímos (R2A8).

No, a ver, a ver a ver, lo que pasa es que tenemos cuentos que son muy chistosos, entonces nos tenemos que reír (R2DIn).

Durante este ejercicio se observó que la mayoría expresaba su deseo de dar a conocer sus escritos y proponían ideas muy creativas, a lo que el docente investigador les recomendó que tomaran nota.

También, mediante la segunda rúbrica aplicada, respecto al trabajo por equipo, se observó que solo a un alumno no le motivó esta actividad; doce, evidenciaron buen interés y nueve reflejaron mucho interés en su participación.

En ese sentido, Cassany(citado por Alcalá et al., 2006) señaló que:

Las tareas de escritura deben fomentar la interrelación entre aprendices. Si aceptamos que el lenguaje es social y que se adquiere y desarrolla a partir de la interacción con la comunidad, las tareas deben fomentar la ayuda entre aprendices. Los compañeros pueden ayudar a un autor aprendiz a buscar ideas, a organizarlas, a revisar los borradores, etc. (p. 21).

En relación a la idea del autor, las evidencias encontradas mediante los ejercicios de coevaluación, permitieron observar cómo la creatividad fue

estimulada significativamente mediante la socialización al formular y compartir ideas, organizarlas y corregirlas, lo cual determinó el mejoramiento de sus escritos.

Reescritura de textos

La actividad mediante la cual los alumnos compartieron sus cuentos, intercambiaron opiniones y reflexionaron sobre lo que habían escrito, finalmente les permitió reconocer que el texto que habían elaborado podría ser mejorado en su forma y contenido y que era necesario volver a escribirlo.

Al respecto, Sepúlveda (2011) señaló que:

La reescritura de textos es una actividad que supone la recepción de un texto, leer o escuchar una lectura. Este aspecto asegura una entrada textual, es decir, el contacto e interacción con material escrito. Además pone de relieve la naturaleza integrada de las actividades de lectura y escritura(p.63).

De acuerdo a lo anterior, fue importante propiciar la interacción de la lectura y la escritura, elementos del lenguaje que permitieron que la comunicación fluyera y sirviera para que los alumnos compartieran ideas de su contexto, mejorando así sus composiciones.

Producción de textos en equipo.

A través de las observaciones contenidas en el video registro de la tercera sesión del taller de reescritura, pudo notarse el entusiasmo de los alumnos por trabajar en equipo. Por esa razón se continuó con esa misma estrategia ya que organizados en equipos, mostraban interés por volver a trabajar con los textos anteriores. Así, mediante una lluvia de ideas, los alumnos expresaron las nuevas

ideas que habían registrado en su cuaderno de tareas.

Las interacciones siguientes, corresponden al trabajo de la última sesión del taller:

Buenas tardes niños, el día de hoy vamos a continuar con la actividad del día de ayer, hoy ustedes van a mejorar sus cuentos integrando algunos de los elementos de la tarea que se les encargó (R3DIn).

Voy a ir anotando en el pizarrón algunos elementos que hayan encontrado, ¿quién quiere participar? (R3DIn).

Puede ser mi conejito (R3A8).

Mi perro que se llama bolo (R3A2).

La cárcel, profe (R3A15).

Muy bien, puede ser también el zoológico, los animales que hay en el zoológico, la sierra, el río (R3DIn).

Por otra parte, las evidencias del video registro demostraron que no les había quedado claro la actividad del día anterior; no les quedó claro que era un producto que no estaba terminado, que lo que habían realizado serviría como borrador para la producción final del cuento.

Vamos a hacer otro cuento profe (R3A22).

A ver, van a utilizar el mismo de ayer solo que ahora lo van a ampliar tomando en cuenta otros elementos en el inicio, el desarrollo y el final, les voy a repartir otra hoja (R3DIn).

¿Lo vamos a hacer en equipo profe? (R3A1).

No, cada quien con el suyo, por eso se los regresé (R3DIn).

En esa tarea, se hizo mucho bullicio con la actividad en equipo ya que todos

estaban interesados en presentar las listas de ideas, leer sus cuentos y escuchar los de los demás. Con estas acciones los alumnos comenzaron a trabajar sobre su escrito final.

Integración: oralidad, lectura y escritura.

Los resultados de esta subcategoría permitieron reconocer la importancia de promover interacciones con los alumnos para dar paso a las modalidades del lenguaje>; hablar, escuchar, leer. Producto de esas interacciones, nuevamente el texto fue transformado, es decir, fue escrito nuevamente. En ese sentido, “la actividad de reescribir, es una actividad orientada textualmente entre la lectura, la oralidad y la escritura”Bessonant (citado por Sepúlveda, 2011, p.49).

Las pautas marcadas para esas actividades apuntaron de manera superficial algunas reglas de ortografía y de sintaxis, dedicando mayor tiempo a la reflexión sobre la coherencia y cohesión de sus ideas; a la creatividad para incorporar nuevos elementos a sus escritos, producto del trabajo colaborativo y que finalmente marco un avance en la proporción de sus escritos.

De esta manera, los resultados que a continuación se describen, aluden a la integración que se dio al momento en el que los alumnos comentaron sus conocimientos sobre el contenido y la forma de los textos; al escuchar y dar lectura a sus cuentos y al realizar modificaciones en sus escritos.

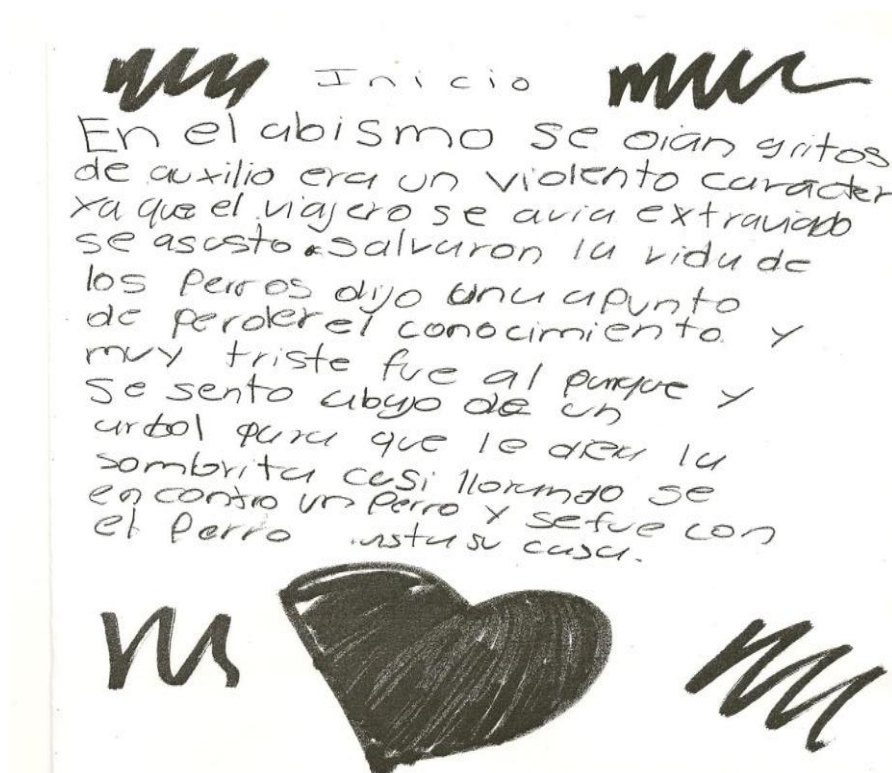
Respecto a las interacciones que se dan en los distintos modos del lenguaje, Sepúlveda (2011) señaló que:

En lingüística el término texto suele definirse con independencia de su modalidad material de expresión, en cambio, en los estudios psicológicos sobre las relaciones entre lo oral y lo escrito se prefiere utilizar el término

texto para referir a lo escrito y usar discurso para lo oral. De esta manera, discurso connota el uso conectado y propositivo del lenguaje, mientras que texto connota un producto fijo y estable (p.37).

Fue evidente observar que los alumnos mostraban cierta angustia al momento de que se les solicitó retomar sus escritos previos para mejorarlos teniendo presente la estructura del texto que se estaba trabajando e intercambiando nuevas ideas con sus compañeros, a fin de que pudieran ampliar sus producciones..

Así, las actividades realizadas en ese momento de la escritura, representaron la última parte del proceso en la que además de la asesoría docente, a los alumnos les favorecieron las opiniones con sus demás compañeros, dando como resultado el mejoramiento de sus textos definitivos (ver figura 3).



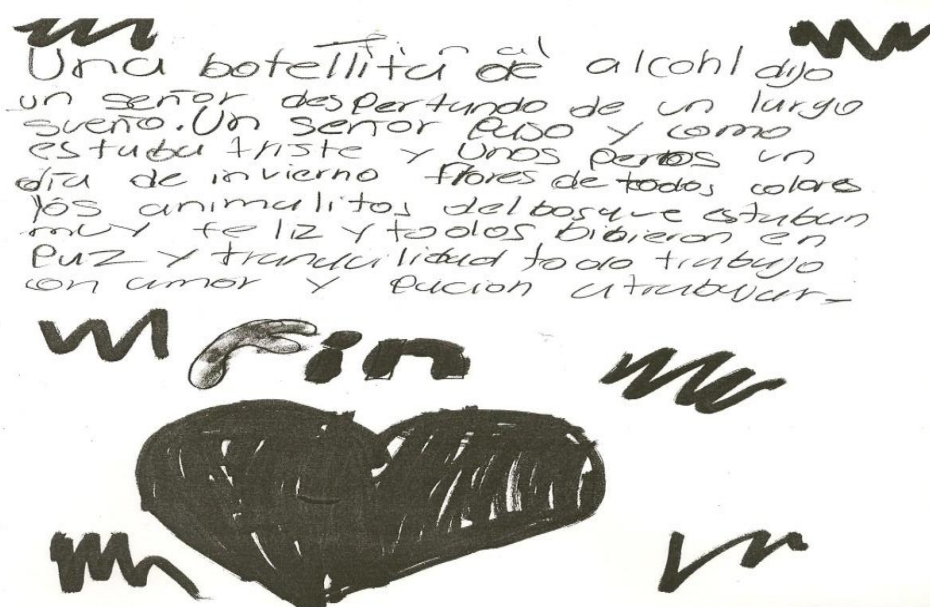
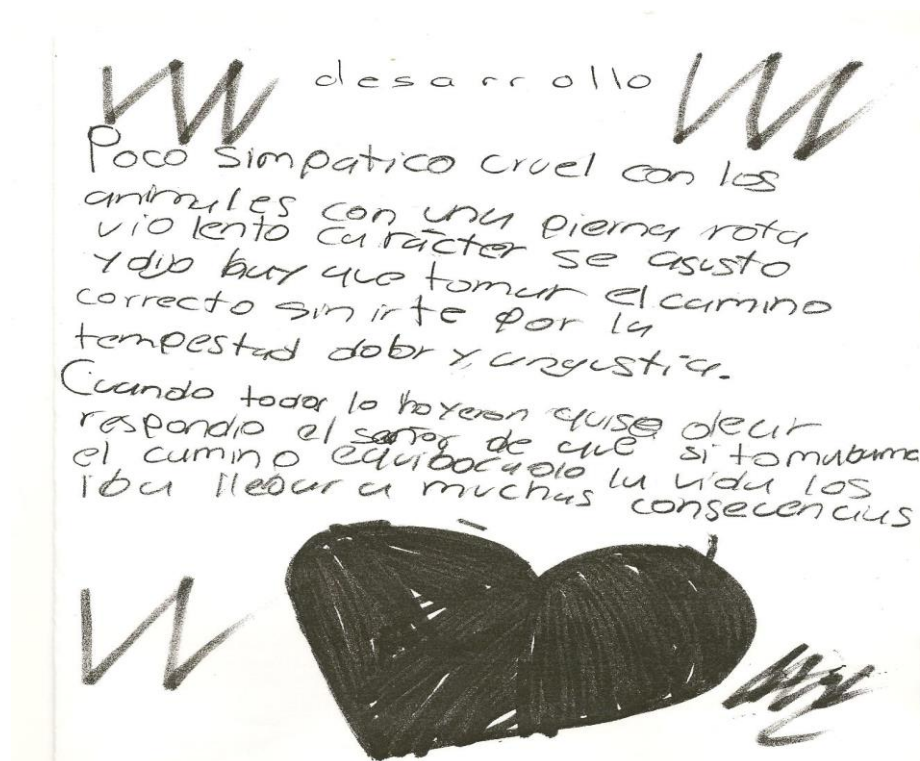


Figura 3: Reescritura de textos

Al concluir las actividades de la estrategia didáctica aplicada, las producciones finales de la mayoría de los alumnos evidenciaron una mejoría

notable al trabajar la escrituración de sus composiciones literarias, en un proceso recurrente que los llevó al análisis y la reflexión.

De igual manera, las producciones finales de los alumnos, en el primer criterio, referente a las características del texto literario, la creatividad e imaginación reflejada, los resultados observados demostraron una notable mejoría en la composición escrita de los alumnos, toda vez que en cinco de ellos además de reunir las características del texto literario, reflejaron mucha creatividad e imaginación, doce además de representar las características reflejaron poca creatividad e imaginación; dos no reunieron las características señaladas y reflejaron muy poca creatividad; por último, tres fueron los alumnos que sus trabajos solo tenían el título o el inicio. Así mismo, el criterio establecido para conocer si la revisión y valoración realizada ayudó a mejorar el escrito incorporando nuevas ideas, arrojó los resultados siguientes: a siete les ayudó mucho, a nueve poco, a tres mínimamente y tres no realizaron borrador ni escrito final.

El último criterio establecido para evaluar si en la reescritura final se amplió el contenido del cuento, los resultados indicaron que a seis de ellos les permitió ampliarlo considerablemente, ocho solo pudieron ampliarlo un poco, cinco lo dejaron igual y tres no lo presentaron.

Es importante destacar que al igual que la lectura; la escritura reviste la misma importancia para el acto de la comunicación. Por tanto, una vez que los alumnos lograron adquirir los códigos iniciales de la escritura, como fue el caso de los que participaron en este estudio, fue necesario guiarlos en la producción de sus textos mediante un proceso como el realizado, en el que la planificación fue el

inicio de reconocer y atender las características del texto que se escribió, seguido de acciones que propiciaron la expresión de las ideas y el ordenamiento de las mismas que dieron inicio a la escritura de sus cuentos.

Por otra parte, los ejercicios de autoevaluación y coevaluación, también favorecieron el pensamiento reflexivo y crítico sobre la coherencia y cohesión de las ideas para un primer borrador, lo que finalmente les sirvió, en la mayoría de los casos para conformar la versión final de sus escritos.

En relación a esto, Cassany (citado por Alcalá et al., 2006) estableció que: “prestar atención a las producciones intermedias (listas, esquemas, borradores, etc.), fomenta la concepción de que la escritura es mucho más que el producto final, que abarca todo el proceso de elaboración y textualización del significado” (p. 24). De acuerdo con Cassany, el acto de hablar para expresar sus ideas; de leer sus borradores y volver a escribir da significado al texto.

La argumentación mediante la que se detallaron los resultados, permitieron destacar la importancia que tuvieron cada una de las etapas que conformaron el proceso para la producción de textos que se trabajó, al promover el desarrollo de la competencia de escritura. En un inicio, la planificación del texto, llevó a los alumnos a la comprensión de las características del tipo de texto que habrían de trabajar. Así mismo, al iniciar la escritura propiamente dicha, fue evidente la necesidad de un buen número de apoyos tanto en la generación de ideas como en su organización e incorporación al texto; en éste momento la asesoría del docente fue muy importante para guiar a los alumnos en la construcción de sus escritos. Al continuar con el proceso, los resultados obtenidos mediante las interacciones para la auto valoración y coevaluación de sus borradores fueron

actividades muy sustantivas, toda vez que beneficiaron a la mayoría de los alumnos al complementar ideas o incorporar nuevas. Con ello, los avances de sus escritos fueron importantes, lo que finalmente pudo verse reflejado en la última etapa del proceso en la que realizaron la reescritura final de sus cuentos.

Conclusiones

La metodología del estudio de caso de esta investigación cualitativa, se caracterizó por ser de tipo descriptiva-interpretativa. Mediante ella se pudo indagar y describir sobre las prácticas de escritura que los alumnos, sujetos de esta investigación comúnmente realizaban. Esto permitió determinar la dificultad de los alumnos al plasmar sus ideas en un texto; estableciéndose con ello la problemática motivo de esta investigación. Para atender al propósito de favorecer la producción de textos escritos en alumnos de tercer grado de educación primaria, se llevó a cabo la estrategia didáctica del taller de reescritura de textos literarios en la que los resultados permitieron considerar los avances obtenidos y reconocer la importancia de promover el acto de la producción escrita siguiendo un proceso.

Por tanto, con la guía de las preguntas establecidas al inicio del estudio y mediante la información analizada de las etapas llevadas a cabo, se pudo dar respuesta a las mismas, lo que permitió a la vez presentar las conclusiones descritas en este apartado.

¿Qué dificultades presentan los alumnos de tercer grado de Educación Primaria, en la producción de trabajos escritos? De acuerdo a la información proporcionada por la docente titular del grupo al inicio de la investigación, se pudo determinar que los alumnos de tercer grado, sujetos del estudio realizado, presentaban dificultad para conformar sus textos escritos. Estos alumnos en su mayoría mostraban creatividad para expresar con facilidad sus ideas, sin embargo, al redactar sus escritos mostraban dificultad y cierta angustia; toda vez que luego de un periodo de 15 o 20 minutos sus producciones eran muy escasas. Así mismo, se observó que las actividades de escritura se dejaban a la libertad de

éstos, sin precisar características que debería llevar el texto. Inicialmente se pensó que no sabían escribir, pero se pudo comprobar que solo un alumno no había logrado la adquisición de la escritura.

¿Cuál es el proceso de planificación que utilizan los alumnos y el docente en la producción de trabajos escritos? El promover la producción textual mediante el cuento fue un recurso que despertó la motivación y el interés de los alumnos. Sin embargo, fue evidente que los alumnos no estaban acostumbrados a planificar sus escritos, en la que fueran consideradas las características y componentes del tipo de texto que se escribió. En este sentido, fue de suma importancia la asesoría que se brindó a los alumnos para que tuvieran presente que en los cuentos, además del título, es necesario considerar las interrogantes acerca de quién o quiénes participarían, qué es lo que sucede y porqué, dónde y cuándo sucede la acción como parte de la introducción. En el desarrollo, los alumnos reflexionaron sobre los obstáculos, peligros y enigmas. En tanto que en el desenlace los alumnos enfocaron sus ideas sobre la solución del conflicto y los valores que serían transmitidos.

Respecto a ¿Cuáles son los procesos de escrituración que realizan docente y alumnos de tercer grado de Educación Primaria en la producción de textos escritos? Al momento de generar ideas, trabajar con cuentos resulta ser gran interés para los alumnos demostrando su gran imaginación. Sin embargo, la dificultad se presentó al momento de trabajar con la organización de las ideas, fue evidente que los alumnos no se han ejercitado con algunas técnicas para organizarlas como los mapas de ideas. Generalmente los alumnos escribieron sus ideas de manera directa y al no reflexionar sobre los aspectos a que debe referir

el texto de acuerdo a sus características, muchas de las ideas que expresaron oralmente, no las escribieron. Es aquí donde la asesoría docente se vuelve fundamental para apoyar a los alumnos a través de ejemplos de cuentos, dibujos, folletos, trípticos, recetas, entre otros, que favorezcan la construcción de sus escritos. Tal es el caso de los alumnos cuando inician el tercer grado de Educación Primaria; ellos construyen significados en base a las observaciones y están en posibilidad de desarrollar procesos cognitivos como la autorreflexión y la autocrítica. Para ello se trabajó con escritos iniciales denominados borradores, lo que al principio desconcertó a los alumnos ya que no entendían el porqué de regresar a sus ideas. Sin embargo, cuando se les orientó sobre lo que el texto debe responder de acuerdo a su etapa del proceso, a la mayoría les resultó favorable. También los ejercicios de coevaluación fueron muy motivantes y productivos para los alumnos en virtud de que al compartir sus escritos reflexionaron sobre nuevas ideas que pudieron compartir. En este momento, el docente sugirió tomar elementos de su contexto para incorporar de manera creativa en sus composiciones.

De esta manera los alumnos iniciaron la reescritura final de sus cuentos. Esto evidenció cierta dificultad ya que era la primera vez que lo hacían; algunos estaban confundidos y pensaron que solo lo pasarían en limpio. Finalmente entendieron que lo que habían realizado era un borrador; un producto que aún no estaba terminado. Estas interacciones permitieron que se diera la integración de las modalidades del lenguaje: leer, hablar y escribir, lo que estableció la posibilidad de generar el pensamiento reflexivo y crítico de los alumnos al expresar sus ideas de la lectura de borradores, permitiéndoles la

transformación de los textos en producciones con mayor sentido y más completas.

Las tres secuencias didácticas en las que se desarrolló el taller, permitieron obtener resultados que dieron respuesta a ¿cómo el taller literario de reescritura de cuentos, favorece el desarrollo de la producción de textos escritos? Así mismo, los avances significativos de los alumnos en sus producciones escritas al ser guiados en el proceso y en general, las producciones finales de los cuentos elaborados, evidenciaron una mejoría considerable en relación con el primer borrador que realizaron.

Contrastar los resultados obtenidos con algunos referentes teóricos, permitió establecer que no es posible reducir el papel del docente a una simple indicación para que los alumnos escriban. Resulta necesario desarrollar la escritura como todo un proceso, en el cual, la labor del maestro es fundamental para asesorar permanentemente a los alumnos en la generación y organización de ideas; en la reformulación de frases y elaboración de borradores, en la revisión y valoración de los mismos para que logren transformar y mejorar lo que escriben. Fundamentalmente el aprendizaje de la escritura exige un nivel de reflexión sobre lo que se habla, lee y escribe.

De manera general, en la búsqueda por desarrollar las competencias básicas de los alumnos, se deberá de tener en cuenta que la transferencia y movilización de las capacidades y conocimientos, no se dan por sí solos sobre la marcha, es necesario trabajarlos e involucrarse en ellos. Esto indudablemente exige organizar tiempos, gestiones didácticas y situaciones propicias. Así, el éxito de las interacciones con los alumnos, la calidad de las actividades que se realicen, la comprensión y el manejo de los enfoques de las asignaturas y de los contenidos,

así como los recursos didácticos que sean utilizados, dependerán en gran medida de prácticas reflexivas e innovadoras.

Referencias

- Alcalá, E., Hermosillo, M., Mejía, S., Rodríguez, M., Román, M. (2006). *La producción de textos en la escuela primaria. Programa Nacional de Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio*. México: SEP.
- Álvarez Rodríguez, M. I. (2009). Escritura creativa. Aplicación de las técnicas de Gianni Rodari. *Educere*, 13, 44, 83-87.
- Álvarez, C. y San Fabián, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 1, 14-27.
- Alzate Piedrahita, M. V., Arbelaez Gómez, M., Gómez Mendoza M. C., Romero Loaiza, y Gallón, H (2005). Intervención, mediación pedagógica y los usos del texto escolar. *Revista iberoamericana de Educación*, 37, 3, 1-15. Recuperado de [http://77rieoe1.org/boletín 37-3.htm](http://77rieoe1.org/boletín%2037-3.htm).
- Andrade, R., Cadenas, E., Pachano, E., Pereira, L., Torres, A. (2002). El paradigma de lo complejo. Cinta de Moebio. *Revista Electrónica de Epistemología de Ciencias Sociales*, 14, 236-279.
- Barbosa Peña, F. y Peña González, J. (2010). Integración lectura y escritura en la composición de textos académicos. Consideraciones desde la teoría y la práctica. *Educare*, 14, 48, 53-61. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35616720006.pdf>.
- Barragán Santos, F. E. (2013). Criterios para transformar la didáctica de la producción de textos escritos en la educación básica primaria. *Innovación Educativa*, 13, 61, 85-105. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4425584.pdf>.

- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Betancourt, N., Guevara, N., y Fuentes, N. (2011). El taller como estrategia didáctica, sus fases y componentes para el desarrollo de un proceso de cualificación en tecnologías de la información y la comunicación (TIC) con docentes de lenguas extranjeras. Caracterización y retos. Bogotá: Universidad de La Salle. Recuperado de repository.lasalle.edu.co/bitstream/10185/7927/.../T26.11%20B465f.pdf.
- Caldera, R. (2003). El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela. *Educare*, 6, 20363-368. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35662002.pdf>.
- Calderón Luna, M., Rodríguez Silva., F. (2011). Propuesta metodológica para mejorar la producción escrita del cuento como texto narrativo en el Tercer Grado de Educación Básica Primaria. Universidad de la Amazonia. Colombia.Florencia-Caqueta.
- Campoy, T. y Gomes, E. (2009). *Técnicas e instrumentos Cualitativos de recogida de datos*. Madrid: EOS.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. México: Paidós.
- Correa Díaz, M. (2009). El cuento, la lectura y la convivencia como valor fundamental en la educación inicial. *Educare*. 13, 44, 89-98. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102009000100011.

- Creswell, J. W. (2009). *Qualitative, inquiry and research design: Choosing among five approaches* [Estudios de investigación educativa: Elección desde cinco enfoques] (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- De Zubiría Samper, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Magisterio.
- Delval, J. (2012). *Cómo se construye el conocimiento*. Recuperado de http://antoniopantoja.wanadooads1.net/recursos/varios/cons_cono.
- Díaz Sanjuán L. (2010). *La observación*. Departamento de publicaciones de la UNAM, (1^a. Ed.). México. Recuperado de http://www.adobe.com/go/impreaderepdf.7_11_0_6
- Domínguez Torres, M. (2000). Enseñanza de la redacción: Modelo Lingüístico y Estrategias Creativas. *Educare, Investigación*, 4, 11, 181-186. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35601107.pdf>.
- Ferreiro, E. y Gómez, M. (2001) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Flower, L. y Hayes, J. R. (1981). A cognitive process. Theory of writing. *College composition and communication*, 32, 4, 365-387. Recuperado de <http://kdevries.net/teaching/teaching/wp-content/uploads/2009/01/flower-hayes-81.pdf>.
- Frola, P., Velásquez, J. (2011). *Desarrollo de las competencias docentes a partir de trayectos formativos*. México: CIECI.
- Frola, P., y Velásquez, J. (2014). *La evaluación del desempeño en el contexto educativo*. México: CIECI.

- Guzmán Tinajero, K. y Rojas-Drummond, S. (2012). Escritura colaborativa en alumnos de primaria. Un modo social de aprender juntos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17, 52, 217-245. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-662012000100010.
- Hayes, J. (1996). *Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura*. N. Jersey: Erlbaum.
- Hernández Rojas, G. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. *Perfiles Educativos*.XXX, 122, 38-77.Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211181003>.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2008). *La expresión escrita en alumnos de primaria*. México: INEE.
- Jáuregui, S. (1988). Español y su enseñanza II. *Programas y materiales de apoyo para el estudio. Tercer Trimestre. Licenciatura en Educación Primaria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Lacon de Lucía, N. y Ortega de Hocevar, S. (2003). *Producción de textos escritos*. Universidad Nacional de Cuyo.Argentina: EDIUNC.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela*. México: SEP.
- Lozano, A. (2011). Estilos de aprendizaje y enseñanza: *Un panorama de la estilista educativa*. México: Trillas.
- Moral Santaella, C. (2008). Aprender a pensar-aprender a aprender. Habilidades de pensamiento y aprendizaje autorregulado. *Revista Bordón*, 60, 2, 123-137. Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2717070.pdf.
- Pantoja Ospina, M., Duque Salazar, L., Correa Meneses, J. (2013). Modelos de

- estilos de aprendizaje: una actualización para su revisión y análisis. *Revista Colombiana de Educación*, 64, 79-105.
- Peña González, J. (2001). La escritura en la formación docente. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 6, 73-85.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. España: La Muralla.
- Rodríguez Gómez G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación educativa*. Málaga: Aljibe.
- Secretaría de Educación Pública. (2000). *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2009). *Reforma Integral de la Educación Básica. Módulo 1. 3º. Y 4º*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2010). *Módulo 1: Reforma Integral de la Educación Básica, para maestros de Primaria 2o. y 5o*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de Estudios. Educación Básica*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2011a). *Programas de Estudio. Guía para el maestro. Educación Básica. Primaria. Tercer grado*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública.(2011b). *Reforma Integral de la Educación Básica. Diplomado para Maestros de 3º y 4º de Primaria*. MÉXICO: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2015). *Español. Tercer grado. Educación Básica. Primaria*. México: Autor.
- Sepúlveda Castillo L. (2011). El aprendizaje inicial de la escritura de textos como re escritura. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.

Universidad de Barcelona.

Serrabona Mas, J. (2008). Los cuentos vivenciados: Imaginación y movimiento.

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 22,2, 61-78.

Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de caso*. Madrid, España: Morata.

Tébar, L. (2013). *El paradigma de la mediación como respuesta a los desafíos del siglo XXI. El paradigma de la mediación cognitiva en cuestiones*. Recuperado de <http://es.slideshare.net/jairoolascuaga1/la-mediación-cognitiva>.

Tovar, R., Ortega, N., Camero, Y., Alezones, J., Frantzis, L., García, Y., (2005). El arte de crear escribiendo: La producción textual en niños de la primera etapa de educación básica. *Educare*, 9, 31, 589-598.

Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies for discourse comprehension*. N. York: Academic Press.

Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 Ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*.3, Barcelona: Graó.

Apéndices

Apéndice A. Plan de Acción: Tercer Grado.

Nombre de la estrategia		Propósito	
“Taller literario de reescritura de textos”		Favorecer competencias para la producción de textos escritos, a través de la reescritura de textos literarios con alumnos de tercer grado de educación primaria.	
Número de sesión:	1	Fecha:	23/02/15

Ámbitos de competencia:

Saber conocer	Saber hacer	Saber ser
➤ Conoce los textos literarios. ➤ Reconoce los elementos que intervienen en la estructura de los cuentos	➤ Utiliza con facilidad los elementos proporcionados (personajes, sucesos, lugares, tiempos, situaciones, etc.), para organizar ideas. ➤ Elabora su cuento, siguiendo la estructura adecuada. ➤ Participa activamente con un compañero intercambiando ideas para la reescritura del cuento.	➤ Observa con atención las indicaciones del maestro. ➤ Muestra interés al participar en clase. ➤ Respeta las reglas de participación. ➤ Colabora en el trabajo de equipo.

Desarrollo de la secuencia didáctica: "Cuéntame tu cuento"

Actividades del profesor	Actividades de aprendizaje	Evidencias
➤ Motiva a los alumnos a través de preguntas como: ¿les gustan los cuentos?, ¿por qué les gustan?, ¿Cuáles recuerdan?, etc. <u>(5 min.)</u> ➤ Presenta a los alumnos una diapositiva en (PP) con los componentes de los cuentos. <u>(5 min.)</u> ➤ Proyecta a los alumnos el video en el que se describen las partes del cuento "La cenicienta" <u>(5 min.)</u> ➤ Proyecta a los alumnos el cuento "Hansel y Gretel" <u>(8 min.)</u> ➤ Organiza las participaciones de los alumnos, para que expresen lo que sucede primero, después y al final del cuento observado. <u>(5 min.)</u> ➤ Propone a los alumnos escribir un cuento. <u>(2 min.)</u> ➤ Crea ambientes de participación a través de la dinámica lluvia de ideas para que los alumnos expresen algunas ideas sobre	➤ Expresa sus opiniones sobre los conocimientos de los cuentos. <u>(5 min.)</u> ➤ Observa la proyección y comenta sobre los componentes que caracterizan a los cuentos. <u>(10 min.)</u> ➤ Observa con atención el cuento que se proyecta. "La Cenicienta". Y comente que sucede al principio, después y al final; así como los personajes, lugares, tiempos, etc., del cuento. <u>(10 min.)</u> ➤ Observa la proyección y participa para señalar: título, personajes, sucesos, lugares, tiempos, etc., sobre el cuento observado. "Hansel y Gretel". <u>(10 min.)</u> ➤ Utiliza su imaginación para proponer títulos, personajes, sucesos, tiempos, lugares, etc. <u>(5 min.)</u> ➤ Registra en su cuaderno las ideas que se señalan. <u>(5 min.)</u> ➤ Elabora un cuento en su cuaderno, utilizando las ideas que tiene registradas. <u>(10 min.)</u>	➤ Producciones de cuentos individuales. ➤ Producciones de cuentos en equipo. ➤ Participaciones individuales y en equipo.
		Recursos
		➤ https://www.youtube.com/watch?v=nVrpCyzZ9Lo ➤ Computadora. ➤ Proyector. ➤ Cámara fotográfica.

qué escribirán, (temas o títulos), quienes participarán (personajes), qué harán? (sucesos), cuándo lo harán? (tiempos), dónde? (lugares), entre otros. <u>(5 min.)</u> ➤ Escribe las ideas en el pizarrón y solicita a los alumnos que escriban en su cuaderno aquellas que les sirvan para su cuento. <u>(5 min)</u> ➤ Plantea la coevaluación del cuento escrito por el alumno y organiza al grupo en binas. <u>(5 min.)</u>		➤ Piensa en alguno de sus compañeros con quien desea compartir su trabajo y se reúne para hacerlo. <u>(5 min.)</u> ➤ En pareja, intercambia ideas, reflexiona y detecta los posibles errores. <u>(5 min.)</u> ➤ Utiliza las hojas que se le ha proporcionado y realiza la re escritura de su cuento. Anota su nombre y la fecha al final de su escrito. <u>(10 min.)</u>		➤ Hojas de rayas.
				Instrumentos de evaluación
				➤ Guía de observación. ➤ Rúbrica.
Tiempo:	45 min.	Tiempo:	75 min	
Observaciones				

Nombre de la estrategia		Propósito	
“Taller literario de reescritura de textos”		Desarrollar competencias para la producción de textos escritos, a través de la reescritura de textos literarios con alumnos de tercer grado de educación primaria.	
Número de sesión:	2	Fecha:	26/02/15

Ámbitos de competencia

Saber conocer	Saber hacer	Saber ser
➤ Conoce los textos literarios. ➤ Reconoce los elementos que intervienen en la estructura de los cuentos	➤ Reflexiona críticamente sobre la ausencia de un final en un cuento. ➤ Demuestra imaginación para inventar el final de un cuento. ➤ Elabora su cuento, siguiendo la estructura adecuada. ➤ Refleja creatividad para utilizar los elementos proporcionados al inventar cuentos. ➤ Plantea ideas propias al trabajar en equipo.	➤ Cumple compromisos. ➤ Muestra interés al participar en clase. ➤ Respeta las reglas de participación y muestra conducta apropiada al participar en equipo.

Desarrollo de la secuencia didáctica: “Imagino, escribo y re escribo”

Actividades del profesor	Actividades de aprendizaje	Evidencias
➤ Motiva a los alumnos para que expresen sus opiniones acerca de las experiencias vividas en la sesión anterior, mediante preguntas como: ¿qué fue lo que más les gustó?, ¿por	➤ Expresa sus experiencias de la sesión anterior. <u>(5 min.)</u> ➤ Observa y expresa sus opiniones en relación a la trama del cuento observado. <u>(10 min.)</u> ➤ Reflexiona si el cuento observado es completo. <u>(3 min.)</u>	➤ Producciones de cuentos re elaborados. ➤ Participaciones individuales.

qué les gustó más?, ¿qué dificultades tuvieron? <u>(5 min.)</u> ➤ Realiza la proyección del cuento “El mago de oz”. Se omite el final del mismo. <u>(10 min.)</u> ➤ Genera la reflexión de los alumnos sobre lo que al cuento observado le hace falta. ¿Está completo o algo le hace falta? <u>(2 min.)</u> ➤ Distribuye material para el trabajo en equipo; elementos de los cuentos: a) El bosque encantado, b) El viajero extraviado. <u>(2 min.)</u> ➤ Orienta a los alumnos sobre cómo elaborar un esquema para organizar sus ideas. Escribe en el pizarrón el ejemplo. <u>(5 min.)</u> ➤ Recorre las filas para detectar errores y brindar asesoría a los alumnos para que puedan corregir y continuar sus escritos. <u>(5 min.)</u> ➤ Propicia acciones para la autoevaluación al reflexionar sobre si el borrador que han hecho considera las partes del cuento. <u>(3 min.)</u> ➤ Asesora a los alumnos en la generación de hipótesis o imaginación de ideas, mediante preguntas como: ¿Qué estas escribiendo?, ¿Tienes	➤ Infiera y proponga finales para el cuento. <u>(5 min.)</u> ➤ Se integra con la pareja que trabajaron en el día anterior. <u>(2 min.)</u> ➤ Revisa e intercambia opiniones del material que el maestro ha puesto en sus manos (personajes, escenarios, sucesos, tiempos, etc.). <u>(5 min.)</u> ➤ Imagina y comparte ideas para la elaboración de un cuento. <u>(5 min.)</u> ➤ Realiza una lista de ideas o un esquema de lo que imagina y desea escribir. <u>(8 min.)</u> ➤ Utiliza su creatividad para iniciar en su cuaderno un borrador de su propio cuento. <u>(15 min.)</u> ➤ Intercambia su trabajo con su compañero y revisa si considera que es correcto, discuta con su compañero al respecto. <u>(5 min.)</u> ➤ Incorpora sus reflexiones en un nuevo escrito, utiliza la hoja rayada que se le ha proporcionado. Al final, escribe su nombre, fecha y lo entrega al maestro. <u>(15 min.)</u> ➤ Anota en su cuaderno la tarea: realiza una lista de elementos del lugar donde vivimos o de su propio hogar, que puedan servir para incorporar a sus producciones. <u>(2 min.)</u>	➤ Participaciones en trabajo por equipos. Recursos ➤ Computadora. ➤ Proyector. ➤ Cámara fotográfica. ➤ Hojas de rayas. Instrumento de evaluación ➤ Rúbrica.
--	---	--

alguna duda?, ¿Qué pasaría si....?(5 min) ➤ Plantea la coevaluación del cuento escrito por el alumno y organiza al grupo en binas. <u>(3 min.)</u>				
Tiempo:	40 min.	Tiempo:	80 min.	

Observaciones

Nombre de la estrategia		Propósito	
“Taller literario de reescritura de textos”		Desarrollar competencias para la producción de textos escritos, a través de la reescritura de textos literarios con alumnos de tercer grado de educación primaria.	
Número de sesión:	3	Fecha:	27/02/15

Ámbitos de competencia

Saber conocer	Saber hacer	Saber ser
➤ Conoce los textos literarios. ➤ Reconoce los elementos que intervienen en la estructura de los cuentos	➤ Utiliza con facilidad los elementos proporcionados (personajes, sucesos, lugares, tiempos, situaciones, etc.), para organizar ideas. ➤ Elabora su cuento, siguiendo la estructura adecuada. ➤ Participa activamente con un compañero intercambiando ideas para la reescritura del cuento.	➤ Observa con atención las ➤ Muestra interés al participar en clase. ➤ Respeta las reglas de participación y muestra conducta apropiada al participar en equipo.

Desarrollo de la secuencia didáctica: “Construyendo cuentos”

Actividades del profesor	Actividades de aprendizaje	Evidencias
➤ Organiza una lluvia de ideas para comentar los elementos de nuestra realidad, que podemos utilizar para la reescritura del cuento	➤ Participa enunciando los elementos que consideraron de su localidad. <u>(10 min.)</u> ➤ Complementa la relación de elementos que no haya considerado en su cuaderno (5 min.)	➤ Participaciones individuales. ➤ Participaciones en equipo. ➤ Listado de elementos que correspondan a

elaborado en la sesión anterior. <u>(5 min.)</u>		➤ Revise su texto anterior que el maestro le ha devuelto y realice la re escritura del mismo, incorporando algunos de los elementos que tiene registrados (15 min)		su localidad u hogar para incorporarlos a sus escritos.	
➤ Registra en el pizarrón algunos elementos que no hayan sido señalados, como pudieran ser: (el zoológico, el parque, el rio san marcos, la sierra, el ferrocarril, etc.). <u>(8 min.)</u>		➤ Se Integra por equipo, de acuerdo con quien le indique su maestro. <u>(2 min.)</u>		➤ Cuentos terminados.	
➤ Devuelve copia de los textos elaborados en la sesión anterior, para su reelaboración. <u>(2 min.)</u>		➤ Intercambia su cuento con cada uno de sus compañeros de equipo. <u>(15 min.)</u>		Recursos	
➤ Integra un equipo de seis alumnos, los otros cuatro equipos serán de cuatro alumnos. <u>(5 min.)</u>		➤ Reflexiona sobre lo que a su juicio le hace falta, considerando la estructura del cuento y coméntelo con el autor del mismo. <u>(5 min.)</u>			
➤ Recorre las filas para proporcionar asesoría sobre la incorporación de ideas al nuevo texto. <u>(10 min)</u>		➤ Realiza la re escritura final de su cuento, utilizando el cuadernillo que se le ha proporcionado. <u>(15 min.)</u>		➤ Pizarrón.	
➤ Propicia acciones para la autoevaluación y la coevaluación, al intercambiar opiniones sobre los cuentos elaborados. <u>(10 min)</u>		➤ Usa su imaginación para dibujar imágenes alusivas al texto y colorearlas. <u>(10 min.)</u>		➤ Videocámara.	
		➤ Registra en su trabajo el nombre y la fecha. <u>(2 min.)</u>		➤ Hojas de rayas.	
		➤ Por último, entrega su cuento terminado a su maestro. <u>(1 min.)</u>		➤ Cartulina.	
				➤ Colores.	
				Instrumento de evaluación	
				➤ Guía de observación	
				➤ Rúbrica.	
Tiempo:	40 min.	Tiempo:	80 min.		

Observaciones

Apéndice B. Formato para registrar las observaciones de las videograbaciones (video-registro).

Hora	Interacciones	Comentarios
14:00	Buenas tardes niños, estaré con ustedes el	Los alumnos muestran
14:10	día de hoy mañana y pasado, trabajaremos	gran interés por los
14:30	sobre algo que sé que les va a interesar.	cuentos y participan de
14:50	¿Les gustan los cuentos? (R1DIn).	manera entusiasta.
15:10	Todos los alumnos responden con emoción	Algunos alumnos
15:30	que sí les gustan los cuentos(R1Ans).	muestran dificultad para
	¿Cuáles cuentos conocen? (R1DIn).	diferenciar los tipos de
	Solamente un poco de miedo (R1A10).	textos.

Apéndice C. Rúbrica para evaluar las producciones de texto de los alumnos.

Nombre del alumno: _____

	Niveles de logro				Concentrado de puntaje			
	3	2	1	0	3	2	1	0
	Excelente el texto refleja dominio de los componentes de la estructura del texto literario (cuento).	El texto refleja los componentes de la estructura del cuento, de manera regular.	El texto refleja escaso dominio de la estructura de los textos literarios	El texto no contempla todos los componentes del texto literario.	7	7	5	3
	El texto contiene muchos detalles de imaginación y de creatividad. Su contenido es amplio.	El texto contiene algunos detalles de imaginación y de creatividad. Su contenido es regular.	El texto contiene pocos detalles de imaginación y de creatividad. Su contenido es corto.	El texto no contiene detalles de creatividad y de imaginación. Su contenido es muy corto.	2	9	7	4
	Participa con mucho entusiasmo e interés en la producción del texto.	Participa con buen entusiasmo e interés en la producción del texto.	Participa con poco entusiasmo e interés en la producción del texto.	No muestra entusiasmo ni interés de participar en la producción del texto.	9	10	2	1

Apéndice D. Guía y registro de entrevista

Lugar y fecha de aplicación.

PROPÓSITO: Desarrollar competencias para la producción de textos escritos, a través de la estrategia “talleres literarios de reescritura”, con alumnos de tercer grado de educación primaria.

Buenos días, en esta ocasión, tengo el gusto conversar con la maestra del 3er. Grado de Educación Primaria, en dónde se llevó a cabo el estudio sobre “El Desarrollo de Competencias para la Producción de Textos Escritos”, siendo el tema para esta entrevista que es parte de las estrategias del desarrollo de la investigación correspondiente a mis estudios de Maestría en Educación Básica, en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 281.

Maestra, gracias por estos minutos de su tiempo y por la oportunidad de poder conversar con Usted sobre el tema que previamente ya hemos comentado. En este sentido, quiero manifestarle la seguridad de que la información que me ha de compartir, será estrictamente de carácter educativo y los resultados de la misma se los daré a conocer en su momento.

Maestra, de acuerdo al Plan de estudios de Tercer Grado de Primaria, al igual que la lectura, la escritura es un proceso amplio donde la producción de textos estará significativamente relacionada con las actividades diarias. En este sentido, comenzaría por preguntarle lo siguiente:

¿Cuál es su opinión respecto a las competencias de escritura que los alumnos han de desarrollar en este grado de Primaria? R:

¿Por qué es importante desarrollar la competencia para la producción de textos escritos? R:

¿Cómo describe la situación que evidencian sus alumnos, respecto a los escritos que producen? R:

¿Qué actividades o estrategias de producción escrita le han dejado resultados favorables en su experiencia docente? R:

¿Cuáles acciones considera indispensables para el desarrollo del proceso de planeación, realización y evaluación de la escritura? R:

Maestra Verónica, de mi parte eso sería todo por esta ocasión, y si no hubiera más que agregar, le agradezco sinceramente su colaboración.

Formato para la transcripción de los datos de la entrevista.

Hora	Interacciones	Comentarios
16:20	E1D: Bueno considero que la escritura.... A través de los textos literarios como cuentos, fábulas, leyendas, leyendas, chistes, refranes, rimas, así como los informativos, periódicos, revistas de divulgación científica, recetas de cocina, etc.	La maestra no refiere sobre el proceso de la escritura, solo señala los ejemplos de textos literarios e informativos.